



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientador:

Prof. Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Presidente:

Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Prof. Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Licenciado João Henrique Vieira Casqueiro, especialista de mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

André Filipe Amaral Picado

2017



UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório final de Estágio realizado na Escola Secundária 2,3 D. Filipa de Lencastre, com vista à obtenção o grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Este relatório foi produzido com base na experiência do Estágio Pedagógico em Educação Física desenvolvido na Escola Secundário D. Filipa de Lencastre sob a supervisão do Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre e do Licenciado João Henrique Vieira Casqueiro, no ano letivo de 2015/2016.

André Filipe Amaral Picado

2017

Resumo

O estágio pedagógico assume-se como uma etapa fundamental na formação de um professor, na medida em que, é no estágio pedagógico que o futuro professor, devidamente orientado e apoiado pelos supervisores, tem a possibilidade de pôr em prática todo o seu conhecimento teórico, e também de desenvolver novas aprendizagens, tudo em contexto real.

O presente relatório pretende descrever e analisar, de uma forma reflexiva, as experiências vividas durante o estágio pedagógico, enquanto professor estagiário de educação física da Escola Secundária D. Filipa de Lencastre.

Este importante momento de formação, para além dos benefícios que apresenta ao nível da obtenção de conhecimentos nas diversas áreas de intervenção docente, também foi um momento privilegiado para implementar a mudança em alguns dos contextos escolares: no Grupo de Educação Física, com a alteração das lógicas curriculares e avaliativas com vista à melhoria pedagógica; e nas estruturas escolares e cultura educativa, com vista a melhorar a satisfação dos alunos e a potenciar a cultura de trabalho colaborativo entre comunidade educativa.

Para tal, foi necessário ultrapassar diversas dificuldades recorrendo ao uso de estratégias de formação. Estas, foram importantes para melhorar as aprendizagens dos alunos e para o meu crescimento como futuro professor de educação física.

Palavras Chave: Educação Física; Estágio Pedagógico; Formação Inicial; Mudança; Legitimação da Educação Física; Investigação-Ação.

Abstract

The pedagogical internship is assumed as a fundamental step in teachers learning. It is in the pedagogical phase that the future teacher, properly oriented and supported by the supervisors, has the possibility of putting into practice all his theoretical knowledge. It is also an opportunity to develop new learning skills in real context (school).

This work intends to describe and analyze, in a reflective way, the experiences lived during the pedagogic internship, as a trainee teacher of Physical Education in the Secondary School D. Filipa de Lencastre.

This important moment of learning, besides the benefits it presents in terms of obtaining knowledge in the different areas of intervention of the teacher, was also a privileged moment to implement the change in some school contexts: in the Physical Education Group, with the change of the Curriculum and evaluation with a view to pedagogical improvement; And in school structures and educational culture, aiming to improve student satisfaction and promote a collaborative work culture among the educational community.

For this, it was necessary to overcome several difficulties using different strategies. These were important for improving student learning and for my growth as a future physical education teacher.

Keywords: Physical Education; Pedagogical Internship; Initial Teacher Learning; Change-over; Physical Education Legitimation; Action Research.

Índice

1.	Introdução	1
2.	O meu Estágio no “Filipa”	2
○	A Escola	3
○	“O Grupo”	8
○	A Turma	18
3.	Uma Oportunidade de Aprendizagem e de Mudança	26
○	A Criação e a Inovação	27
○	Conflito para a Mudança	32
○	Legitimação da Educação Física	35
○	Investigação e Ação	38
4.	O Papel de um Professor Inovador, Reflexivo e Dedicado	46
○	A Importância do Planeamento	47
○	Os Processos de Avaliação	55
○	A Condução do Ensino	58
5.	Conclusão	62
6.	Referências Bibliográficas	64
7.	Legislação Consultada	71

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Avaliação dos Gestos Técnicos.	57
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Média e Desvio-padrão das dimensões do questionário CPA	42
Tabela 2 - Média e Desvio-padrão das dimensões do questionário de Satisfação dos Alunos	42

Índice de Anexos (Em Formato Digital no CD)

Anexo 1 – Critérios de Avaliação da Disciplina de Educação Física

Anexo 2 – Documento Excel para a Avaliação Sumativa

Anexo 3 – Estudo de Turma

Anexo 4 – Exemplo da Ficha de Critérios Auxiliar à Régua de Níveis

Anexo 5 – Reformulação do Protocolo de Avaliação Inicial

Anexo 6 – Questionário para Avaliação das Comunidades Profissionais de Aprendizagem

- Anexo 7** – Questionário para Avaliação da Satisfação dos Alunos
- Anexo 8** – Plano Individual de Formação
- Anexo 9** – Projeto de Investigação e Inovação Pedagógica (área 2)
- Anexo 10** – Exemplo de um Plano de Etapa
- Anexo 11** – Exemplo de um Plano de Aula
- Anexo 12** – Plano Anual de Turma
- Anexo 13** – Exemplo de um Plano de Unidade de Ensino
- Anexo 14** – Projeto “Professor a Tempo Inteiro”
- Anexo 15** – Exemplo de uma Ficha de Avaliação Inicial
- Anexo 16** – Exemplo de uma Ficha Avaliativa de Educação Física entregue aos Encarregados de Educação.
- Anexo 17** – Exemplo de Folha de Formação de Grupos

Lista de Abreviaturas

- AEDFL** – Agrupamento de escolas Dona Filipa de Lencastre
- EF** – Educação Física
- PNEF** – Programas Nacionais de Educação Física
- GEF** – Grupo de Educação Física
- DE** – Desporto Escolar
- DT** – Diretor de Turma
- PAI** – Protocolo de Avaliação Inicial
- AI** – Avaliação Inicial
- PAT** – Plano Anual de Turma
- JDC** – Jogos Desportivos Coletivos
- PE** – Projeto Educativo
- PCE** – Projeto Curricular de Escola
- PAA** – Plano Anual de Atividades

1. Introdução

“Pouco, Pequeno e Possível”, tudo o que o meu estágio não foi. Estas palavras constituem os três “P” pedidos pelo professor orientador da escola D. Filipa de Lencastre, para a realização das tarefas de estágio. Palavras simples que, à primeira leitura podem não dizer nada, mas que foram as palavras que marcaram o meu ano de estágio. Com objetivo de ser melhor, de querer aprender sempre mais e de ensinar cada vez melhor para poder alcançar a excelência, tive de fazer “Muito” ao invés do “Pouco”, tive que tornar “Grande” aquilo que era “Pequeno” e tive que ir ao que parecia “Impossível” para o tornar “Possível”.

O estágio pedagógico em educação física é o culminar da etapa de formação inicial para a obtenção do grau de Mestre e o consequente acesso à carreira de docente. Não menosprezando os anos anteriores na obtenção de conhecimento, teórico e prático, de facto, o estágio pedagógico apresenta-se como a etapa mais fundamental para a formação de um professor. A formação que o estágio pedagógico oferece é imensa, uma vez que permite, aos futuros professores de educação física, a oportunidade de participar ativamente numa escola, como docente, nas mais diversas áreas, como o Ensino, Direção de Turma, Desporto Escolar e Investigação. Com esta participação desenvolvem-se variadíssimas competências, tanto a nível profissional como a nível pessoal.

Deste modo, o presente relatório pretende narrar e analisar, de uma forma reflexiva, crítica e também projetiva, as experiências mais significativas que foram vividas durante o estágio pedagógico, destacando em cada uma das áreas aquelas que tiveram maior impacto, tanto ao nível da formação profissional, como a nível pessoal, apontando as necessidades de formação futuras.

O presente relatório será organizado em três capítulos principais, finalizando numa conclusão que pretende realçar, sobretudo, as aprendizagens que o estágio proporcionou. No primeiro capítulo será apresentada a contextualização e a caracterização dos diversos contextos em que o estágio se desenvolveu, onde se incluem a escola, o grupo de educação física e a turma. Em cada contexto serão analisadas e refletidas as principais ações que desenvolvi. No segundo capítulo serão apresentadas e desenvolvidas as minhas intervenções no estágio pedagógico, focando na inovação, na mudança e na aprendizagem. Por último, no terceiro capítulo será

analisado e refletido o meu papel como professor nas quatro áreas que o estágio pedagógico engloba.

2. O meu Estágio no “Filipa”

O estágio pedagógico assume-se como uma etapa fundamental na formação de um professor, na medida em que, é no estágio pedagógico que o futuro professor, devidamente orientado e apoiado pelos supervisores, tem a possibilidade de pôr em prática todo o seu conhecimento teórico, e também de desenvolver novas aprendizagens, tudo em contexto real. Flores (2005) e Marcondes & Flores (2014) salientam a importância da aprendizagem em contexto real, como sendo o aspeto chave para garantir a eficácia, a coerência e a relevância da formação.

Porém, qualquer processo de formação de professores apresenta uma “matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e finalidades da escola, do ensino, dos professores e da sua formação, que influencia as práticas na formação de professores” (Zeichner, 1983 cit in. Martins, n.d.a). Aprender a ensinar é um processo complexo e multifacetado (Flores & Day, 2006), de tal forma que, o desenvolvimento profissional dos professores depende dos contextos escolares em que estes desenvolvem a sua atividade docente (C. Day, 2001; Marcelo Garcia, 2009).

Neste sentido, revela-se importante descrever e adotar uma postura crítica face aos contextos em que o meu estágio pedagógico foi realizado, uma vez que, todas as ações desenvolvidas, e todas as aprendizagens adquiridas, se devem a um contexto escolar específico, o do Agrupamento de Escolas D. Filipa de Lencastre (AEDFL).

Não obstante, dentro do AEDFL existem contextos diferentes, tal como as turmas, os grupos de departamento e o desporto escolar, que influenciam as ações e possibilidades de aprendizagem dos estagiários. Assim sendo, não me limitarei apenas a descrever o contexto geral da escola, como também irei descrever o Grupo de Educação Física (GEF), o grupo do Desporto Escolar (DE) que entrevi (Voleibol), e por último, a turma pela qual fiquei responsável durante o ano letivo, o 11ºA.

- **A Escola**

Os objetivos gerais do estágio pedagógico estão estritamente ligados às competências profissionais referidas no perfil geral de desempenho profissional dos professores dos ensinos básicos e secundários, estabelecidas no decreto-lei nº240/2001 de 30 de agosto. Neste subcapítulo importa destacar a dimensão de “participação na escola e relação com a comunidade”.

Segundo o DL nº240/2001 de 30 de agosto, “o professor exerce a sua atividade profissional, de uma forma integrada, no âmbito das diferentes dimensões da escola como instituição educativa e no contexto da comunidade em que esta se insere”. Assim sendo, torna-se fundamental que o professor conheça o funcionamento da escola, os seus projetos educativos, a sua cultura e o ambiente envolvente, de forma a conseguir uma participação ativa e uma intervenção pertinente com foco na melhoria.

Desta forma, importa referir que o meu estágio se realizou na Escola Básica e Secundária D. Filipa de Lencastre, escola-sede do AEDFL que entrou em funcionamento no ano letivo de 2007/2008, de acordo com o despacho do Diretor Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo de 26/06/2007. Inicialmente, o AEDFL era constituído pela Escola Básica de S. João de Deus (1ºCiclo) e pela Escola Básica (2º e 3ºCiclos) e Secundária, repartidas por três edifícios distintos que beneficiaram recentemente de uma requalificação. Em 2009/2010, o Agrupamento passou também a integrar o Jardim de Infância António José de Almeida, que funciona no primeiro e segundo andares de uma vivenda, na rua com o mesmo nome.

O AEDFL encontra-se implantado num meio urbano com uma diversidade de ofertas educativas, quer a nível de ensino público, quer privado. Inserido no tecido urbano da cidade de Lisboa, no bairro do Arco do Cego, freguesia de S. João de Deus, a escola está num espaço de fraca pressão residencial e de uma forte concentração de atividades terciárias, o que influencia a sua população escolar, ultrapassando os limites da sua zona pedagógica. O espaço exterior pertencente à escola – aspeto que foi alvo de investigação e intervenção (subcapítulo “Investigação e Ação”) – é quase inexistente. A escola possui um pátio interior, que para além de constituir uma área muito reduzida, não permite a sua utilização durante o decurso das atividades letivas. Porém, a escola possui uma grande área (espaço público) em frente à porta principal, que se encontra vedada ao trânsito automóvel, e que é de extrema importância para o espaço de recreio dos alunos, sendo lugar de grande concentração de alunos nos tempos de maior intervalo.

No que diz respeito aos recursos espaciais e materiais desportivos, o AEDFL apresenta excelentes condições para a prática de desporto e lecionação da disciplina de

EF. A escola contempla quatro espaços interiores (Adelaide, Sena, Ginásio C e Ginásio D) e um espaço exterior (terraço). De uma forma geral, os espaços da escola são caracterizados por serem polivalentes, o que permite a possibilidade de se realizarem atividades de aprendizagem de todas as áreas ou subáreas (Ministério da Educação, 2001).

A leção da matéria de atletismo está um pouco comprometida, uma vez que, não existe pista, caixa de saltos, nem zona de lançamentos. O espaço exterior também é limitativo, uma vez que em dias de mais humidade ou chuva, o piso é escorregadio, pondo em causa a segurança dos alunos, não devendo ser utilizado nesses mesmos dias. Apesar destas lacunas, considero que a escola está muito bem apetrechada, proporcionando condições de trabalho e de aprendizagem excelentes aos seus professores e alunos. Um sinal positivo, daquilo que referi anteriormente, é o facto de os espaços e os materiais da escola serem utilizados, não só nas aulas de EF e no DE, mas também serem requisitados para os torneios de DE, e de serem alugados por entidades externas à escola, ganhando obviamente a escola com esta cedência de espaço.

Quanto à população da escola no ano letivo de 2015/2016 o AEDFL tinha presente 50 turmas, com um total de cerca 1800 alunos, 125 professores e 50 funcionários. O AEDFL acolhe uma população, não só da cidade de Lisboa, mas também de outros concelhos vizinhos, provenientes de agregados familiares com profissões ligadas, sobretudo, ao sector terciário, tais como especialistas das Ciências Físicas, Matemáticas e Engenharia, Docentes do Ensino Superior, Secundário e outras profissões similares, o que revela a presença de alunos com um estatuto socioeconómico médio-alto. Por outro lado, a expectativas das famílias em relação à escola são muito elevadas, e com maior incidência nos alunos que frequentam o Ensino Secundário, onde se regista um elevado investimento na educação para prosseguimento de estudos. Um outro fator que beneficia a escola são os bons resultados que os alunos têm apresentado nos exames nacionais do 12ºano, elevando o *ranking* da escola e por consequência a sua procura, consolidando uma imagem de destaque do AEDFL.

No que concerne ao corpo docente, este é constituído por 125 profissionais, com a faixa etária mais representativa situada entre os 50 e os 60 anos (39%), dados obtidos no projeto educativo do AEDFL. Da totalidade dos docentes, 94 (69%) pertence ao quadro de escola, 5 (3,7%) ao quadro de zona pedagógica e os restantes contratados. Estes dados revelam a presença de professores muito experientes.

Como refere Nóvoa (1992), definir a organização escolar é uma tarefa árdua. Com o objetivo de alcançar a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do

serviço público de educação, vem bem presente no decreto-lei nº115-A/98 de 4 de maio que a autonomia das escolas e a descentralização são aspetos fundamentais para a presença de uma nova organização da educação. Desta forma, tornou-se imprescindível, tal como afirma Costa (2003), o entendimento das escolas como organizações dotadas de autonomia, espaços onde os seus intervenientes (professores e alunos) devem adotar uma postura inovadora e interventiva na implementação de atividades de interesse e significativas ao contexto inserido.

Foi nesta linha de pensamento que encarei o meu estágio pedagógico. Incansável na procura de inovação, tentei intervir bastante ao longo do ano, participando nos diversos projetos implementados pela escola, sempre com o objetivo de melhorar o sucesso educativo dos alunos e de dar o meu contributo à escola. A existência de um Projeto Educativo (PE) no AEDFL favorece a coerência organizacional e o sentido estratégico, aspetos importantes numa escola autónoma, participada e localmente integrada (Costa, 2003).

Segundo a diretora da escola, a principal missão consiste em transmitir aos alunos conhecimentos e competências que lhes permitam alcançar uma vida profissional de sucesso e realização, que passa preferencialmente pelo prosseguimento de estudos no ensino superior. Este objetivo é transversal a todos os professores, pelo que ao longo do ano foi possível observar o compromisso de todos para com este objetivo, sendo visível os bons resultados que os alunos obtêm nas disciplinas e nos exames nacionais, e as taxas de transição de ano e de ciclo que se aproximam dos 100%. No PE atual, a escola apresenta taxas de sucesso escolar elevadas, quer em termos absolutos, quer quando comparada com os dados nacionais. Segundo a diretora da escola, estes resultados devem-se ao trabalho realizado, de forma consistente e orientada, pelos elementos dos diversos grupos que constituem a comunidade educativa – alunos, docentes, funcionários não docentes e famílias.

Tendo em consideração a missão enunciada anteriormente, a escola pretende desenvolver as suas práticas baseadas nos seguintes valores: (1) – educação para a pesquisa e rigor científicos; (2) – educação para a inovação e criatividade; (3) – educação para a responsabilidade e autonomia; (4) – educação para a cidadania. Para alcançar estes valores, a escola delineou vários planos e estratégias de ação, alguns dos quais tive a oportunidade de intervir e participar, tais como:

1. “Impulsionar a pesquisa/investigação com base nas práticas reflexivas, de forma a torná-la mais consistente

do ponto de vista científico, mais pertinente para a inovação e mais útil pedagogicamente”;

Sendo a “Inovação e Investigação Pedagógica” uma das grandes áreas que contemplam o estágio pedagógico, no decorrer do ano letivo foi possível projetar um estudo contemplando três vias de análise: a satisfação dos alunos com escola, o trabalho colaborativo e as comunidades de aprendizagem. De facto, o apoio da direção, a abertura e disponibilidade para a iniciação do projeto de investigação foi excepcional, sendo inclusive encorajado e orientado pela diretora da escola na investigação dos temas apresentados, o que indica a forte ligação com esta estratégia de intervenção. Esta ação é realmente um ponto a explorar, uma vez que, a investigação-ação procura implementar a melhoria na prática educativa, através de uma visão sobre o que poderá tornar melhor as crianças, aqueles que trabalham com elas, e certamente a sociedade no geral (Noffke, 2010).

2. “Integrar os jovens na escola, construindo um sentido de pertença e um gosto pela participação”;
3. “Proporcionar um ambiente de motivação, exigência e gratificação”;
4. “Rentabilização e atualização dos recursos humanos e materiais”;

Um dos temas principais da investigação-ação, levada a cabo durante o ano de estágio, está relacionado com estas estratégias de ação. Um dos principais objetivos foi perceber o grau de satisfação dos alunos com a escola e o sentido de pertença à escola, tema bastante importante a explorar. Casas, et al. (2013) afirmam existir uma relação positiva entre o ambiente da escola e a satisfação dos alunos com a mesma. Na mesma linha de pensamento, Anderson & Graham (2015) identificam que o “bem-estar” dos alunos aumenta quando a sua participação na escola não se cinge à participação em momentos públicos ou de cariz político, mas também quando permite a expressão de necessidades e preferências pessoais. A meu ver estas ações são bastante importantes e, não só devem constar no PE como devem ser encorajadas. É importante valorizar as ações dos alunos, dando-lhes voz e possibilidades de se expressarem de diferentes formas, integrando os saberes pedagógicos (Araújo & Andrade, 2008).

5. Conceção e seleção de estratégias e atividades pedagógicas direcionadas para a qualidade das aprendizagens e para os resultados escolares;

Neste plano de ação, obviamente, que todas as estratégias e as atividades realizadas durante o estágio tiveram como objetivo proporcionar aprendizagens aos alunos e, consequentemente, obter bons resultados. Todavia, destaco neste ponto, a iniciativa tomada por mim, na realização de uma aula de EF, na Faculdade de Motricidade Humana (FMH), no ginásio A. Aproveitando as ótimas condições materiais presentes no ginásio A, para a matéria de Ginástica, foi possível proporcionar aos alunos inúmeras aprendizagens e, mais importante que isso, implementar o gosto pela Ginástica nos alunos. O balanço sobre a atividade foi positivo, obtendo boas reações tanto dos pais como dos alunos. Estes últimos chegaram a afirmar que, a partir daquele dia, começaram a adorar ginástica, coisa que até então nunca tinha acontecido. O interesse e o gosto foi tanto que, durante o resto do ano, os alunos tentaram propor mais idas à faculdade para terem aulas de ginástica.

6. Mobilização dos jovens (especialmente dos alunos do secundário) para o trabalho cívico e de voluntariado, visando o seu enriquecimento como pessoas.

Este foi também um plano de ação que teve em destaque no meu ano de estágio. O “Filipa Solidário” é um projeto desenvolvido pelo AEDFL, que tem como objetivo apoiar instituições carenciadas. Neste projeto destaco a minha participação no Banco Alimentar, realizado por duas vezes, a primeira em novembro de 2015 e a segunda em maio de 2016. Em ambas as situações participei como chefe de equipa na recolha dos alimentos, nos supermercados do Pingo Doce em Alvalade e no Minipreço Guerra Junqueiro. A participação neste projeto permitiu-me, não só contribuir para uma causa maior, como também melhorar a minha relação com os alunos. Estas ações foram mais uma oportunidade de contacto com os alunos, de conhecer as suas dinâmicas e interesses, tanto a nível escolar, como pessoal, contribuindo, de certa forma, para melhorar a relação professor-aluno. Sem dúvida que estas ações de voluntariado, e outras que envolvam a participação do professor com os seus alunos num ambiente externo à escola, devem ser exploradas devido, não só ao enriquecimento pessoal que proporcionam, mas também aos benefícios que estas trazem na relação professor-alunos.

Em suma, a escola dispõe de autonomia através do seu PE, essencial para uma boa gestão estratégica, sendo que, cabe a todos os membros da comunidade educativa participarem na sua construção e avaliação (Favinha, Góis, & Ferreira, 2012). Embora considere que a minha presença na escola foi ativa e pertinente, e que foram inúmeras as aprendizagens obtidas relativamente à missão e aos valores partilhados na escola,

considero que o tempo de estágio é bastante curto para conseguir implementar alguma mudança mais efetiva e pertinente no que toca à missão da escola.

- **“O Grupo”**

Um bom clima de escola depende do nível de interação, de cooperação e de apoio mútuo entre os professores, tal como o bom funcionamento da escola depende da boa comunicação que se estabelece entre os professores e a direção (L. M. Carvalho, 1992). Neste sentido, tornasse essencial descrever “O Grupo” ao qual pertenci durante o ano de estágio, uma vez que, esse “Grupo” influenciou as minhas ações e as minhas aprendizagens. Aliás, não foi apenas um grupo, mas sim três grupos distintos que contribuíram para a minha definição de “O Grupo”, nomeadamente, o meu grupo de estágio, o GEF e o grupo do Desporto Escolar.

Grupo de Estágio

Considero o meu grupo de estágio uma peça-chave para que este ano letivo decorresse de uma forma tão completa, proporcionando-me experiências únicas e excelentes aprendizagens. Este grupo era formado por três elementos, eu, o David Fernandes e o João Rodrigues. Apesar das diferentes características que cada um apresentava, partilhávamos um objetivo comum, o de alcançar a excelência, promovendo e defendendo a EF de acordo com as orientações nacionais – os Programas Nacionais de Educação Física (PNEF) – mas também seguindo as nossas próprias crenças e ideologias. Apoiando-nos nos pontos mais fortes para combater os mais fracos, criou-se, desde início, um clima de colegialidade inovador, de ajuda e apoio, de partilha e de trabalho conjunto, indo ao encontro dos quatro tipos ideias de relações colegiais de Little citado por Lima (2002). De facto, através destas boas relações, enfrentámos todas as adversidades do estágio em conjunto, e só assim, conseguimos modificar e implementar algumas coisas que serão descritas no tema “Conflito para a Mudança”. Como refere Formosinho (2000), para existir eficácia na ação pedagógica é importante o trabalho em equipa, a partilha de experiências e de conhecimentos. Sem isto, não existe comunidade docente e, por sua vez, é impossível desenvolver projetos coletivos.

O objetivo de ser o melhor era algo inerente aos três, e dessa forma gerou-se uma competição amigável que levou a uma superação constante ao longo de todo o estágio pedagógico, que por sua vez nos proporcionou aprendizagens de excelência. Além disso, melhorou também a nossa autoeficácia que, segundo Bandura (1997) citado por Martins, Onofre, & Costa, (2014) influencia a capacidade do professor, a sua determinação, esforço e motivação durante a atividade de ensino. Segundo a Teoria Cognitiva Social de

Bandura (1997), a autoeficácia representa a crença do indivíduo acerca das suas capacidades para realizar uma tarefa com um dado nível de performance (Bandura, 1997, Martins, Onofre, & Costa, 2014). Neste sentido, realço, mais uma vez, a importância do grupo de estágio e das relações desenvolvidas, na medida em que os autores anteriores, citando Saklofske, Michaluk e Randhawa (1988), referem que os estagiários que ostentam níveis mais elevados de autoeficácia patenteiam comportamentos mais apropriados no que toca ao questionamento, apresentação e gestão da aula.

Não me querendo estender muito no tema da autoeficácia, apenas gostaria de referir as principais fontes de eficácia, que considero que mais influenciaram a minha autoeficácia neste ano de estágio (Bandura, 1977, 1986, 1995, 1997, cit in. Martins, 2014). Tendo em conta as experiências vividas ao longo do ano de estágio, destaco a experiência de mestria e a experiência vicariante, como as principais fontes que influenciaram a minha autoeficácia, contrapondo com o estudo realizado por Onofre & Jardim (2008), que evidenciaram a persuasão verbal e a experiência de mestria como mais importantes. Realço aqui a experiência vicariante devido ao que já referir anteriormente – grupo de estágio forte, ambicioso e de excelência. Assim, nas diversas observações feitas aos meus colegas, consegui identificar-me com eles em certas aulas, aproveitando os pontos fortes. Por outro lado, também através do erro e/ou de situações específicas, que não tinham tido sucesso (ex: indisciplina, organização, gestão de tempo, entre outros) foi possível melhorar a minha eficácia nessas situações, e até prevenir que essas viessem a acontecer comigo, através da adequação e da procura de novas estratégias e soluções. A experiência de mestria, também foi preponderante no desenvolvimento da autoeficácia, na medida em que, através da perceção de sucesso em determinada situação (por exemplo a rotina de aula inicial com os esquemas de dança), essa foi repetida e replicada em várias situações, demonstrando-se eficaz em todas elas. Além disso, durante o ano letivo tive a oportunidade de testar e aplicar várias “teorias” e pô-las em prática, como foi o caso dos estilos ensino, verificando a eficácia de cada um em determinados contextos. Tal como referem Martins, Onofre, & Costa, (2014), a experiência prática de ensino assume um papel decisivo na formação dos futuros professores, uma vez que quando esta é proporcionada, torna-se possível vivenciar o sucesso em contexto de ensino, ou seja, criar experiências de mestria.

Grupo de Educação Física

Tendo por base o Projeto Curricular de Escola (PCE), o GEF dá corpo ao subdepartamento de EF, que por sua vez está integrado no Departamento de Expressões e Tecnologias, juntamente com as disciplinas de Educação Visual, Educação Especial, Expressão Musical e Tecnologias de Informação e Comunicação. Desta forma, seria espectável a existência de uma articulação entre estas disciplinas, até porque vem definido no PCE que a articulação dos programas se faz na gestão curricular – programas definidos para as disciplinas e as metas a atingir por ano de escolaridade e por ciclo de ensino – e no Plano Anual de Atividades (PAA) – “documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projeto educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, e que procede à identificação dos recursos envolvidos.” (alinha “c” do artº3 D.L. nº 115- A/98) – sendo a gestão curricular elaborada pelos professores de cada disciplina/ano de escolaridade e aprovada em departamento. Todavia, durante o ano letivo não existiu qualquer reunião ou contacto entre os professores das disciplinas do Departamento de Expressões e Tecnologias, levando-me a assumir que, apesar de a articulação ser decretada, esta depende quase exclusivamente da vontade e do empenho dos docentes. Por outro lado, é compreensível esta falta de articulação quando se assiste a uma crescente desvalorização da disciplina de EF e a sua inclusão na área de Expressões, juntamente com disciplinas que pouco ou nada estão relacionadas com os objetivos e finalidades da nossa disciplina. Ainda assim, os docentes não podem ser acusados em exclusivo pela falta de colegialidade nas escolas. Lima (2002), alerta para as condições organizacionais (horários e a carga de trabalho) e também para as condições estruturais (organização dos departamentos, espaços e formação académica) em que o trabalho se desenvolve. De facto, algumas destas condições estavam presentes, como por exemplo o espaço para o GEF estar situado no terceiro piso do terraço, no pavilhão exclusivo para a EF e o Desporto, estando bastante longe de todos os outros espaços e dos restantes grupos curriculares, prejudicando desta forma a comunicação entre os mesmos. Mais uma vez, este aspeto vai ao encontro de Lima (2002), quando refere que as escolas estão desenhadas fisicamente de um modo que impede a comunicação entre colegas. Contudo, sabendo da importância do trabalho colaborativo, da articulação entre as disciplinas e da gestão curricular, eu e os meus colegas de estágio tentámos passar à frente desta desarticulação existente, e estabelecemos, com consentimento dos restantes membros do GEF, o contacto com os professores das outras disciplinas, com o objetivo de

implementar alguns projetos relacionados com os objetivos enunciados no PE. Apesar da impossibilidade de pôr em prática os projetos, devido ao tempo reduzido de estágio, considero importante deixar este legado para os próximos anos letivos, sendo algo que deveria ser explorado, pois se houver uma adesão espontânea das pessoas aos projetos, estes são claramente mais valorizados, sendo neste contexto que surgem as ideias inovadoras com real eficácia nos contextos educativos.

O GEF era constituído por onze professores e três estagiários. Durante o presente ano letivo, a coordenação do grupo sofreu algumas alterações, sendo o professor José Fernandes – professor recém-chegado à escola e ao AEDFL, proveniente da Escola Secundária Padre António Vieira – eleito como coordenador, sucedendo à professora Teresa Palma. Todavia, devido a uma infelicidade, por motivos de saúde, o professor José Fernandes teve de abandonar o cargo no final do primeiro período letivo, sendo este assegurado pela antiga coordenadora, a professora Teresa Palma. Apesar destas alterações forçadas, os objetivos do grupo mantiveram-se coesos, demonstrando um grupo forte e unido defendendo os seus princípios e as metas estabelecidas. Além da coordenação do grupo, existiam outros cargos de coordenação tais como, o diretor das instalações que foi ocupado pelo professor Luís Sequeira, e a coordenação do Desporto Escolar, que era coordenada pelo nosso orientador de escola, o professor João Casqueiro. Desta forma, o contacto próximo com os professores e respetivos cargos, permitiu também perceber e aprender as funções que estes desenvolvem, sendo uma mais-valia para a nossa formação como futuros professores. Além disso, o grupo demonstrou-se bastante eclético, sendo que cada professor era especialista em determinada matéria, possibilitando a aquisição de diversas aprendizagens com todos os professores, contribuindo para uma boa dinâmica dentro do grupo.

Como se sabe, é da competência da escola, a definição e o reajustamento dos instrumentos curriculares que unem a concretização das orientações definidas a nível nacional, os PNEF no caso da EF. Neste sentido, coube ao GEF realizar esta importante gestão curricular. Esta gestão é de extrema importância porque a escola atual é frequentada por alunos de diversos estratos sociais e económicos, e de diversas culturas, com valores, princípios e com ritmos de aprendizagem próprios (Favinha et al., 2012). Assim, a escola como curricularmente inteligente (Leite, 2003), deve construir um currículo ajustado e organizado em função do contexto escolar, das turmas e dos alunos, contribuindo para o sucesso educativo (Favinha et al., 2012; Leite & Martins, 2010). Como refere Roldão (2003), o currículo constitui o núcleo definidor da existência da escola, que em sentido lato, corresponde ao corpo de aprendizagens e interesses

culturais, que determinada sociedade considera precisar para sobreviver e de que cada um dos seus membros precisa de se apropriar para nela se integrar de forma satisfatória. Foi esta linha de pensamento, que me levou a considerar a primeira reunião de grupo um dos momentos mais cruciais para o estágio. Esta reunião teve como propósito a eleição do coordenador de grupo e a definição do plano curricular e avaliação em EF. Naquele dia, foi possível perceber que as práticas de lecionação da disciplina de EF não se baseavam nas diretrizes emanadas pelos PNEF, desde as áreas e matérias, à própria avaliação das matérias. Porém, ao invés de aceitar as condições apresentadas, vi naquela reunião e naqueles documentos, uma excelente oportunidade mudança. Confiante nas minhas crenças, na minha formação inicial e no meu conhecimento, defendi aquilo que considerava o melhor para disciplina de EF, justificando e argumentando o meu discurso com a lei (PNEF) e com a literatura científica de autores de referência, para que o típico discurso do “nós já cá estamos há vinte anos, sabemos como é” fosse de alguma forma colmatado. De facto, considero que a experiência profissional e o conhecimento do contexto da escola é muito importante, mas não é tudo. Para tornar mais perceptível ao leitor esta oportunidade de mudança de que falo, irei esboçar os pontos mais cruciais do plano curricular inicialmente apresentado pelo GEF:

- A área disciplinar de EF desenvolvia o seu plano curricular em três áreas com vista à consecução das suas finalidades e objetivos: (1) – As Atividades Físicas, (2) – A Aptidão Física e (3) – Atitudes e Comportamentos;
- As Atividades Físicas eram agrupadas em blocos de matérias: A – Andebol, Basquetebol, Futsal e Voleibol; B – Ginástica Acrobática (10ºano); C – Raquetas; D – Dança; E – Outros (Rugby, Ténis de Mesa, Luta, Corfebol, Orientação, Introdução ao atletismo, entre outras);
- Na avaliação das Atividades Físicas, todas as matérias lecionadas eram avaliadas segundo uma escala quantitativa de 1 a 20 valores;
- Na área de Atitudes e Comportamentos eram ponderados os indicadores de participação dos alunos em todas as atividades, nomeadamente a pontualidade e assiduidade, comportamentos para com os colegas e professor, equipamento, e outros fatores que viessem a considerar-se importantes no estabelecimento de rotinas e criação de uma “cultura de escola”. A Classificação Final de período ou de ano (11ºe12º ano) era obtida através da seguinte fórmula:

$$\text{Classificação final} = \frac{5xA + B + C + D}{8} \quad (*\text{Voleibol com valência de 2}).$$

No primeiro e segundo períodos, o professor adaptava esta fórmula às opções que havia tomado em termos de planeamento, observando para efeitos de

classificação, além de outros os que considere relevantes, os seguintes princípios:

(1) – O conhecimento que tem dos alunos; (2) – O desempenho dos alunos; (3) –

A distância a que os alunos se encontram relativamente aos objetivos terminais.

Apresentados estes pontos, escusado será dizer que, muitos dos princípios expostos nos PNEF não são respeitados, tais como o princípio do ecletismo, o privilegiar dos pontos fortes dos alunos, o planeamento por etapas e a diferenciação do ensino.

Contudo, os professores possuem um papel ativo na adequação do currículo (Leite & Martins, 2010) desempenhando o papel de construtores e decisores curriculares, responsabilizando-se pela sua conceção, planificação, desenvolvimento, avaliação e reorientação (Martins, 2012). Desta forma, como o desenvolvimento de um projeto implica uma atuação conjunta e concertada, que pressupõem o conhecimento das propostas, a sua discussão, negociação e compromisso (Costa, 2003), durante a reunião intervem com o meu conhecimento sobre o assunto, contribuindo assim para a oportunidade de mudança, já anteriormente referida. Desta forma, foi apresentado e aprovado, um novo documento (Anexo 1) com a alteração e a reestruturação dos pontos acima mencionados. As principais alterações foram as seguintes:

- ✓ Eliminação da área de Atitudes e Valores e das percentagens atribuídas a cada área;
- ✓ Inclusão de todas as áreas dos PNEF (Atividades Físicas, Conhecimentos e Aptidão Física);
- ✓ Criação de critérios de atribuição (modelo de 1 a 5 no ensino básico, e de 1 a 20 no ensino secundário);
- ✓ Desenvolvimento de uma metodologia de patamares, isto é, o aluno é situado num patamar de classificação em cada uma das áreas. Na área de atividades físicas, foi utilizada um sistema de pontos, sugerido por Araújo (2007) – atribuição de 0,5 pontos para cada Parte de Introdutório; 1 ponto para o nível Introdutório; 2 pontos para o nível Elementar e 3 pontos para o nível Avançado – sendo que cada nível de classificação das atividades físicas tem um número mínimo de pontos necessários. Na área dos Conhecimentos, para o ensino secundário, foram criados patamares por nível de percentagem, em que cada patamar tem um valor próprio, apresentando assim uma diferenciação. Também na área aptidão física forma estabelecidas regras de acordo com o número de testes aptos do aluno.

- ✓ Criação de um documento Excel (Anexo 2) que facilitasse todo o processo de avaliação sumativa, com todas as regras do ecletismo e dos pontos fortes dos alunos.

Por consequência do plano curricular em vigor, a escola não apresentava um Protocolo de Avaliação Inicial (PAI), aliás este existia, mas era um documento totalmente à parte do GEF, sendo utilizado apenas pelo núcleo de estágio de EF. Como se sabe, o PAI deve ser um instrumento construído e aplicado por todos os professores da escola, com vista à recolha de dados necessários à Avaliação Inicial (AI). A AI é um processo de especial importância onde “para além de permitir a cada professor orientar e organizar o seu trabalho na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos coletivos, adequando o nível de objetivos e/ou procedendo a alterações ou reajustes na composição curricular à escala anual e/ou plurianual, caso considerem necessário.” (Ministério da Educação, 2001). Neste sentido, pela inexistência de um PAI que seja aplicado por todo o GEF, não é possível garantir que todos os professores realizem uma correta AI. Aliás, foi perceptível que todos os professores executam algum tipo de AI, mas recorrendo a testes diagnósticos ou avaliando apenas algumas matérias em períodos muito curtos. Assim, surge, mais uma vez, uma oportunidade de mudança, para além do necessário reajustamento que deve ser feito em todos os anos para colmatar os aspetos mais frágeis e agilizar a etapa de AI. A principal mudança consistiria na persuasão aos professores do GEF a adotarem o PAI, pois a AI só faz sentido se pretendermos planejar em conformidade com os dados por ela revelados, ou seja, se assumirmos que é fundamental projetar o ensino de uma forma diferenciada, em função das efetivas necessidades dos alunos (Carvalho, 1994). Visando o sucesso, a melhoria da aprendizagem e os objetivos de ciclo é necessário diferenciar os percursos de aprendizagem, respeitando o princípio da inclusividade e da igualdade de oportunidades (Araújo, 2007).

Importa destacar desta forma, a relevância que as primeiras reuniões de grupo tiveram para o desenrolar do ano de estágio. Aqui, importa realçar a minha interpretação dos documentos (Plano Curricular, critérios de classificação da disciplina e Protocolo de Avaliação Inicial) como uma oportunidade de mudança. Considero que os futuros estagiários devem adotar uma postura idêntica, demonstrando a capacidade de serem profissionais críticos e reflexivos sobre todas as suas atividades. Futuramente, como professor de EF irei sempre participar com práticas colaborativas que conduzam a resultados globalizantes e significativos no meio escolar, contribuindo, sempre que

possível, com o meu conhecimento pedagógico e científico, tal como é sugerido no artigo 3.º do despacho normativo nº13-A/2012, de 5 de junho.

Grupo do Desporto Escolar

Como se sabe, o Desporto Escolar (DE) é uma atividade que complementa o currículo, ou seja, acrescenta algo ao que é trabalhado curricularmente na disciplina de EF (Ministério da Educação, 2003). De acordo com o normativo legal que sustenta a sua inscrição no sistema de ensino, o DE é o “conjunto de práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e de ocupação dos tempos livres, num regime de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividades da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro). Neste sentido, o GEF é o responsável pela dinamização dos diversos núcleos de desporto escolar, garantindo a sua organização, operacionalização e avaliação.

O AEDFL tem o privilégio de oferecer aos seus alunos os três níveis de desenvolvimento desportivo apresentados no Programa do Desporto Escolar de 2013-2017 (Ministério da Educação e Ciência, 2013):

- Atividades de nível 1 – Conjunto de atividades de promoção e divulgação desportiva, organizadas na continuidade dos conteúdos curriculares da disciplina de EF. São dinamizadas na componente não letiva dos docentes de EF, no âmbito da autonomia dos agrupamentos de escolas e das escolas não agrupadas;

Estas atividades referem-se aos torneios inter-turmas, corta-mato escolar, mega sprint, entre outros, onde o grupo-turma é a referência para a participação dos alunos. No AEDFL, nos últimos dias de cada período letivo são realizados torneios inter-turmas, sendo que a minha participação como professor estagiário foi muito importante. Por um lado, consegui levar a minha turma a participar em todos os torneios (feminino e masculino) chegando sempre à final, o que demonstrava uma boa capacidade de mobilização e um bom trabalho desempenhado nas aulas de EF. Por outro lado, a participação nestes torneios aumentou o meu conhecimento sobre diversos aspetos, tais como, a mobilização da comunidade escolar, organização e gestão dos torneios, a arbitragem, a gestão de conflitos, entre outros.

- Atividades de nível 2 - Atividades de treino desportivo regular de grupos/equipas e de competição desportiva interescolar formal de âmbito local, regional, nacional e eventualmente internacional;

Neste tipo de atividades, o AEDFL apresenta aos seus alunos treze núcleos de DE, sendo eles: Basquetebol masculino (Infantis B e Iniciados), Voleibol masculino (Infantis A, Infantis B e Iniciados), Voleibol feminino (Infantis B e Iniciadas), Ténis de Mesa misto (Vários escalões), Tiro com Arco misto (Vários escalões), Badmínton mistos (Infantil B e Vários escalões), Futsal masculino (Infantil B) e Xadrez misto (Vários). O desenvolvimento de competências relacionadas com a conceção e dinamização de atividades de DE ou de atividades de enriquecimento curricular de carácter sistemático é um dos objetivos da área 3 do estágio pedagógico. Desta forma, participei ativamente no planeamento, na condução e na avaliação do núcleo de DE de Voleibol masculino no escalão de Infantil B, acompanhando e coadjuvando também o grupo de Iniciados masculinos. Destaco com grande importância o facto de ter assumido, desde o início do ano, a condução, planeamento e avaliação do grupo Infantil B. Tal se deveu à confiança depositada em mim e no meu trabalho como professor. O meu conhecimento, como professor e atleta na modalidade de Voleibol revelou-se uma mais-valia neste sentido. A meu ver, os aproveitamentos dos pontos fortes de cada professor devem ser explorados. Apesar de este ano ser um ano de formação e desenvolvimento, onde idealmente deveria coadjuvar uma modalidade cujo meu conhecimento não fosse tão vasto, para ter a possibilidade de aprendizagem e de aperfeiçoamento na modalidade, não realizei, inteligentemente, essa escolha. Ao trabalhar numa modalidade em que tenho conhecimento permite-me alargar os meus horizontes, estando mais à vontade com os conteúdos, mais seguro das minhas ações e também podendo confrontar, observar e adquirir outros métodos de ensino junto de outros professores, existindo uma partilha de conhecimentos e de aprendizagens entre todos.

- Atividades de nível 3 – Atividades de aprofundamento da prática desportiva, treino e competição, em modalidades e grupos/equipa de elevado potencial desportivo. Refere-se aos grupos/equipas que optam por participar em competições organizadas pelas federações das respetivas modalidades, desde que integrem alunos do agrupamento de escolas ou escola não agrupada a que pertence o grupo/equipa e que não estão inscritos na federação dessa modalidade.

Neste último nível, o AEDFL apresenta a modalidade de Badmínton, onde já conseguiu grandes resultados a nível nacional e internacional, com alunos da escola a participar em competições federadas. Sendo que, ao nível do campeonato do DE é campeã nacional há cinco anos consecutivos. Além da modalidade de Badmínton, também o núcleo de Voleibol masculino, no escalão de Iniciados, participou em algumas

competições de nível federado. Neste último, tive a oportunidade de participar numa competição a nível federado com a equipa, e é excecional a maneira como os alunos convivem e encaram a competição. Apesar de existirem diferenças ao nível técnico e tático entre as equipas federadas e a equipa do AEDFL, os alunos debateram-se muito bem com as equipas, e apesar das derrotas, o mais importante foi a aprendizagem que eles tiraram da competição: a união da equipa, a observação dos gestos técnicos a serem realizados de forma perfeita, a concentração constante das equipas adversárias, novas ações e movimentações, entre outras. Tudo isto contribuiu para o aperfeiçoamento dos gestos no treino e para o desenvolvimento da modalidade na escola.

O DE pretende atingir três grandes finalidades: (1) – A promoção da saúde; (2) – O desenvolvimento da cidadania; (3) – A formação de candidatos a bons praticantes de desporto (Ministério da Educação, 2003). De facto, o DE revela-se uma chave importante para o desenvolvimento do desporto em Portugal. Sendo a escola um espaço acessível a todos, oferecendo condições de formação desportiva através dos seus professores de EF, e outros com habilitações para o ensino de uma modalidade em específico, o DE pode ser encarado como um espaço de deteção de jovens talentos. O desporto federado, infelizmente, não está acessível a toda a população, mas através do DE os alunos poderão experimentar várias modalidades desportivas, tendo a oportunidade de se especializarem em uma ou mais modalidades. A minha experiência é um bom exemplo de como a relação do DE com o desporto federado pode ser importante na formação de novos talentos e no desenvolvimento desportivo. Nos meus tempos de estudante tive a oportunidade de ser federado na modalidade de Ginástica de Trampolins porque iniciei e tive acesso à modalidade através do DE. A participação no DE desempenhou um papel motivador e formador para a prática da modalidade, proporcionando-me mais tarde a possibilidade de ser praticante federado e de ter ganho alguns títulos nacionais. Como refere Ferro (2014), o DE é um processo de generalização da prática desportiva, que envolve a superação, o treino e a competição, e onde poderão surgir jovens de elevado valor desportivo, contudo, não devendo ser este o móbil para a sua existência.

Um outro objetivo do DE é a promoção da saúde. Sabendo os inúmeros benefícios da prática da atividade física e sabendo também que a maior parte dos jovens portugueses não pratica atividade física suficiente para obter estes mesmos benefícios ao nível da saúde (Batista et al., 2012) a participação dos alunos no DE pode ser considerada como uma excelente estratégia para aumentar os níveis de atividade física dos alunos. Desta forma, é imperial que exista “educação física para todos os alunos e Desporto Escolar em

todas as escolas” (Ferro, 2014). O principal problema identificado no AEDFL reside nos horários disponíveis para o DE. Estes são maioritariamente à hora de almoço, o que dificulta o acesso a todos os alunos. Aliás, existiam turmas na escola que não tinham nenhum horário compatível com nenhum núcleo de DE. Esta situação é preocupante, e vai de encontro aos objetivos do DE, pois devido aos horários, o DE torna-se exclusivo para alguns alunos. A meu ver, esta situação só irá alterar quando a EF e o DE forem realmente reconhecidos como aspeto preponderante no currículo dos alunos, possibilitando o desenvolvimento dos seus conhecimentos, atitudes e aptidões. Só assim, as estruturas de nível hierárquico superior irão considerar a organização das disciplinas e dos tempos letivos, de forma, a que todos os alunos tenham acesso e possibilidade de praticar a sua atividade física, seja na escola através do DE, seja fora da escola num clube, ginásio ou livre.

- **A Turma**

De todos os pontos abordados “A TURMA” é para mim o ponto mais importante. Foi para “ela” que trabalhei durante todo o ano e foi sempre “ela” a minha principal preocupação. Considerava “A TURMA” como um carro que, quando a trabalhar de forma perfeita, me faz chegar ao destino traçado. Tal como um carro é constituído por várias peças diferentes que o fazem andar, “A TURMA” é constituída pelos seus alunos. Desta forma, realço a importância da caracterização da turma, de conhecer cada aluno e todos eles, pois só assim é que um professor consegue individualizar o ensino de forma a chegar a todos os alunos. Esta importância cresce ainda mais, uma vez que também assumia o papel de Diretor de Turma (DT). O Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de julho – artigo 7.º refere as diversas funções que competem ao DT, sendo que para “coordenar, em colaboração com os docentes da turma, a adequação de atividades, conteúdos, estratégias e métodos de trabalho à situação concreta do grupo e à especificidade de cada aluno” é estritamente necessário realizar uma caracterização cabal da turma. Como refere Favinha (2012), o DT tem de realizar um trabalho de preparação que é de todo o interesse para os professores e alunos, uma vez que não parece eficaz e eficiente iniciar o ato de ensinar sem previamente conhecermos a turma com quem vamos trabalhar durante um ciclo de estudos. No entanto, para exercer as funções de DT de forma eficiente, devo possuir e dominar uma panóplia de competências pessoais, destacando-se as de comunicação e relacionamento interpessoal, competências essas que desde logo se demonstraram como um dos meus pontos fortes. Contudo, um bom DT deve ter experiência, motivação, competência, organização, ser

dotado de capacidades para acompanhar o percurso escolar dos alunos e promover a aproximação entre a escola e a família (Favinha et al., 2012). Dentro destas competências, a falta de experiência era a que me faltava, porém esta foi compensada com a minha orientadora. A professora que me orientou na Direção de Turma era uma pessoa respeitadora e bastante respeitada por toda a comunidade escolar. Apresentava competências pessoais bastante demarcadas que proporcionavam as relações entre a escola, os pais e os alunos, bem como tinha a capacidade de unir os professores da turma em volta dos objetivos gerais, indo ao encontro de como deve ser um DT para Clemente (2013).

Assim sendo, para atingir a premissa acima enunciada realizei um estudo de turma, projeto de cariz obrigatório referido no guia de estágio 2015/2016. Este projeto teve como objetivo identificar as principais características da turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, explicitando as suas implicações para intervenção junto da mesma, nomeadamente no âmbito da atividade letiva (área 1) e também da Direção de Turma (área 4). Como diz Clemente (2013), para compreender o aluno, deve-se atender às suas proveniências e ao contexto. Desta forma, devido à minha crença na pertinência da caracterização da turma foram aplicados dois questionários aos alunos, o primeiro de EF e o segundo, o “bilhete de identidade escolar”. Através da análise destes dois questionários, foi possível realizar uma descrição demográfica, sociográfica e sociométrica (com a utilização do programa “GroupDynamics”), para além de outros aspetos de cariz psicológico dos alunos, potencial relacional, atitudes face à escola, hábitos e interesses. Desta forma, vou ao encontro de Coutinho (1998), ao interpretar que o meu papel enquanto DT se afigura como um orientador, cuja finalidade é facilitar aos alunos uma aprendizagem que os conduza ao encontro da máxima concordância possível entre as suas capacidades, interesses, atitudes e valores, como pessoas, e as atitudes exigidas pelas diversas opções que o mundo, incluindo as que do trabalho lhes apresenta, de modo a conseguirem a sua autorrealização. Tal como era objetivo, após retirar várias conclusões e ilações do estudo de turma (Anexo 3), estas foram apresentadas em conselho de turma, sendo o documento consultado várias vezes em busca de ideias, soluções e dados para uma melhor intervenção com os alunos e com os problemas que surgiam. Para além dos benefícios identificados na resolução de problemas nas atividades de direção de turma, este documento também se revelou de grande utilidade para a construção do plano anual de turma (PAT), na medida em que, foram identificadas as perceções dos alunos face à disciplina de EF, e os seus hábitos e interesses em relação

à atividade física. Desta forma, foi possível orientar a formação de grupos, definir a conjugação das matérias, tendo em atenção as preferências dos alunos, identificar as matérias em que os alunos sentiam mais dificuldades e aquelas que gostavam de aprender, permitindo-me assim realizar um bom PAT.

A turma com a qual trabalhei durante o ano era uma turma de décimo primeiro ano do curso de Ciências e Tecnologia. Constituída por vinte e oito alunos, nenhum apresentava necessidades educativas especiais, sendo todos os alunos de nacionalidade portuguesa. Dos vinte e oito alunos, apenas quatro deles entraram para a turma nesse ano, dois dos quais eram alunos repetentes e outros dois provenientes de outra escola. Quanto ao sexo, a turma era bastante equilibrada, sendo constituída por quinze raparigas e treze rapazes. As relações interpessoais eram excelentes, não existindo qualquer problema de socialização entre os alunos. Quanto à disciplina, a turma apresentava-se bastante disciplinada, motivada e empenhada nas tarefas da aula. Os alunos eram atentos, interessados e participativos. Tendo em conta as características da turma posso concluir que esta foi uma turma exemplar permitindo-me trabalhar, experimentar e desenvolver várias ideias. Desta forma, foi possível melhorar e trabalhar os meus pontos mais fracos, desenvolver os pontos mais fortes e experimentar/explorar novas ideias e modalidades.

No que diz respeito ao meu papel enquanto DT este foi bastante desenvolvido, assumindo por inteiro as funções inerentes a este. A aproximação com os alunos foi um aspeto que considero de extrema importância, e que potenciou o desenvolvimento e a participação nos diversos projetos com eles desenvolvidos. Além disso, a minha participação foi além do que constava no guia de estágio. A vontade de adquirir novas competências e novas aprendizagens foi aquilo que me moveu. Juntando a possibilidade de trabalhar com membros da direção da escola, à oportunidade de trabalhar com uma turma de nível excelente, a participação em projetos e ações para a turma, com a escola e com os pais, foi bastante facilitada.

A justificação de faltas foi uma das muitas tarefas realizadas como DT. A justificação das faltas é um procedimento que o DT deve desempenhar, e com recurso à plataforma “Inovar”. No início, a plataforma e o modelo de registo e justificação de faltas era um pouco confuso. Todavia, após algumas semanas de exploração, descobri alguns atalhos que me facilitaram todo esse processo. Aquilo que era demoroso, passou a ser realizado de uma forma célere e bastante simples. Para a justificação de faltas, os alunos e os seus encarregados de educação tinham duas opções para realizar a sua justificação. A primeira através de uma ficha de justificação da escola, e que era vendida na reprografia, e a segunda através de uma declaração médica. Quanto à segunda opção de

justificação, não tenho nada a pontar, parece-me ser algo extremamente válido para justificar a falta do aluno. Todavia, quanto à primeira opção de justificação, existiriam alguns problemas, pois nem sempre a motivo da justificação era válido para justificar uma falta. Assim, durante o ano rejeitei algumas justificações de faltas dos alunos, uma vez que o motivo apresentado não me parecia válido. Neste aspeto, consultava sempre a professora orientadora, até porque era a mesma que tinha de assinar a justificação como aceite ou não. Foram vários os debates sobre os assuntos das justificações, de forma a chegar a um consenso para a aceitação ou rejeição da falta. Porém, todos eles se verificaram produtivos, pois aprendi que não se deve aceitar qualquer motivo para a justificação de uma falta, mas por outro lado, também percebi que, por vezes é melhor aceitar uma justificação e falar posteriormente com o encarregado de educação ou com o aluno sobre o motivo dessa justificação.

Uma das tarefas que considerei de maior importância para o DT foi o atendimento aos encarregados de educação. Um aspeto trabalhado durante todo o ano foi a comunicação. Tal como refere Marques (2002), o DT acompanha, apoia e coordena os processos de aprendizagem, maturação, orientação e comunicação entre professores, alunos e pais, e a relação educativa é o resultado do cruzamento de todas essas variáveis, em particular a comunicação. Durante o ano letivo participei, juntamente com a professora orientadora, nas reuniões com os encarregados de educação, tendo sempre a oportunidade de comunicar com estes sobre o desenvolvimento dos alunos, os seus comportamentos e, obviamente, sobre a avaliação da disciplina de EF.

As reuniões com o conselho de turma revelaram-se numa agradável experiência. Nestas foi possível ouvir as opiniões dos outros professores sobre os alunos da turma. Além de poder partilhar com os professores os resultados do estudo de turma, também pude participar nas suas discussões sobre os diversos assuntos que surgiram. Em muitos casos, utilizei a informação recolhida do estudo de turma, e partilhei situações das aulas de EF para resolver alguns dos problemas apresentados pelos professores. Intervim sempre de uma forma assertiva e correta, tentando fugir a possíveis conflitos, aproximando-me do perfil do DT descrito por Favinha (2010), de que o DT é um profissional de educação, que reconhece e seleciona informação pertinente, capaz de tomar decisões conscientes e coletivas, bem como a de avaliar os seus resultados e modificá-los quando necessário. Nestas reuniões passei por várias experiências, como por exemplo, as alterações de notas e a resolução de problemas críticos de certos alunos.

As reuniões de avaliação com os encarregados de educação foram outro ponto importante na minha formação como futuro professor. Estas reuniões serviram para transmitir informação aos encarregados de educação, sobre o percurso dos seus educandos durante o período letivo. Saber partilhar a informação e dirigir um discurso correto de forma perceptível a todos os ouvintes é algo complicado, sendo necessária alguma experiência e capacidade para tal. Deste modo, nas duas reuniões que existiram, tive espaço para partilhar a minha opinião aos encarregados de educação, tanto sobre os pontos da reunião, como a opinião pessoal sobre a turma no geral. Na primeira reunião estava muito nervoso e contido, sendo que a minha intervenção foi muito curta, geral e sem grande desenvolvimento nos conteúdos. Contudo, após alguns conselhos da professora orientadora e após um domínio mais forte das capacidades de transmissão de informação, na segunda reunião, a minha intervenção foi bastante melhor. Consegui transmitir aos pais a importância da disciplina de EF, legitimando a mesma e apelando para que algo se faça quanto à mudança do seu estatuto. Aproveitando as boas classificações da turma ao nível da EF, fiz passar a mensagem aos pais que, não é pela EF que as médias são mais baixas, até pelo contrário, os benefícios que a prática de atividade física tem nos alunos ao nível da memória e da concentração pode, de certo modo, melhorar os resultados académicos dos estudantes. Desta forma, os pais sugeriram que realizasse uma petição pública para que a disciplina voltasse a entrar nas contas para a entrada dos cursos superiores. Os encarregados de educação, em ambas as reuniões, deixaram comentários positivos sobre o meu trabalho, salientando que os seus educandos estavam muito satisfeitos, que nunca os tinham visto tão interessados na disciplina de EF e que andavam a aprender matérias que, até então, nunca tinham sido abordadas. Deste modo, só posso fazer um balanço muito positivo da minha participação com a turma e com os encarregados de educação.

A verificação de notas e revisão das atas de conselho turma foi outra atividade que desenvolvi e aprendi no período de estágio. Entrar na equipa de revisão foi um privilégio para mim, é de louvar a confiança que a professora orientadora depositou em mim ao longo de todo o ano. Esta atividade decorreu no final de cada período, onde as minhas tarefas passavam por analisar cuidadosamente todos os pontos das atas, verificando se estava tudo correto e conforme o necessário. No caso de existir algum erro, onde fosse necessária alguma mudança, assinalava-a a lápis e pedia aos professores que procedessem à reestruturação dos documentos. Esta foi uma tarefa muito desgastante e por vezes constrangedora, porque eu, estagiário de EF, estava a pedir aos diretores de turma para corrigirem os seus documentos. Por outro lado, senti-me bastante satisfeito

por participar nestas tarefas, e pela primeira vez estar do outro lado, da direção e coordenação, apercebendo-me que o clima entre os professores, e especialmente no final dos períodos, é um clima mais pesado, no qual os professores estão desgastados e saturados dos trabalhos da escola.

O modo de organização dos documentos e do dossiê de direção de turma foi algo que considerei importante para desenvolver um bom trabalho. Para isso, procurei uma estratégia de organização simples e eficaz. Um dos problemas que identifiquei nos dossiês das outras direções de turma era o volume excessivo que apresentavam, a quantidade de papel dentro das micas e as informações desnecessárias e desorganizadas, difíceis de aceder. Assim, construí o meu dossiê de raiz, seguindo os conselhos da minha orientadora. O que diferiu o meu dossiê de todos os outros foi o modo de colocação dos documentos. Ao invés de colocar os documentos em micas, ou furar as folhas e colocá-las umas a seguir às outras, eu aproveitava as folhas em branco para colar os outros documentos, como por exemplo as justificações e autorizações que eram papéis pequenos. Desta forma, o dossiê mantinha-se organizado, direito e sem grandes acumulações nos marcadores dos alunos, sendo fácil de transportar e de trabalhar. Este foi um método que aprendi e que utilizo atualmente com a minha direção de turma, e que irei continuar a utilizar futuramente.

Os Projetos Desenvolvidos

Durante o ano letivo participei em vários projetos com a turma, que me ajudaram não só a conhecer melhor os alunos e os seus interesses, como também contribuíram de forma decisiva para a melhoria das aprendizagens da turma, além de se tornarem um elo forte de interação entre a escola e a família.

O “Filipa Solidário” foi um projeto desenvolvido pela escola no qual a minha turma participou ativamente. Neste projeto destaco a participação no Banco Alimentar realizado por duas vezes, em novembro de 2015 e em maio de 2016. Em ambas as situações participei como chefe de equipa, juntamente com um grupo de alunos, na recolha dos alimentos. Este projeto foi bastante importante para melhorar a minha relação com os alunos. Além de estar a contribuir para uma causa maior, não posso deixar de retirar bastantes benefícios ao nível da minha atividade como professor. Estas ações foram mais uma oportunidade de contacto com os alunos, de conhecer as suas dinâmicas e interesses, tanto a nível escolar, como pessoal, contribuindo, de certa forma, para melhorar a relação professor-aluno.

O *Job Shadowing* foi um projeto proposto pela associação de pais à escola. Sendo o ano piloto deste projeto, e de forma a testar a sua potencialidade, só participaram duas turmas da escola. As turmas selecionadas foram a minha e outra turma do 11º ano, uma vez que, eram as melhores turmas a nível académico e as que apresentavam um comportamento exemplar. Este projeto teve como objetivo proporcionar aos alunos, durante os períodos de férias, a oportunidade de realizar um pequeno estágio numa empresa, escola, clube ou outra, dentro da área que pretende seguir os estudos, ou que gostariam de vir a trabalhar futuramente. Pessoalmente considero este projeto muito inovador e pertinente, sendo que a minha participação nele foi no estabelecimento de protocolos com clubes desportivos, principalmente na área do futebol. Além disso, realizei e analisei os questionários de satisfação sobre o “*Job Shadowing*” onde foi possível observar um elevado grau de satisfação nas participações dos alunos. Todos eles assinalaram a experiência como interessante e mostraram vontade de repeti-la.

O *Migrations in the 21st century* é um projeto internacional, que funciona em conjunto com outras escolas da união europeia, onde o seu principal objetivo é acolher e ajudar os refugiados da Síria. Para este projeto, desenvolvi uma interação com os alunos envolvidos, na criação de um vídeo de apoio e de promoção à paz no mundo. Esta ação foi desenvolvida na escola, desenhando a palavra “*PEACE*” com os corpos dos alunos no recinto da entrada da escola. Neste projeto, os alunos tiveram a oportunidade de participar numa viagem a Viena (Áustria) entre os dias 25 a 29 de abril, sendo que no dia 3 de junho fizeram a apresentação do projeto à comunidade educativa na escola. Esta apresentação foi de elevada qualidade e premiada com um prémio de louvor aos alunos e professores que participaram neste projeto. Eu fui convidado a participar nesta visita a Viena, mas infelizmente, devido a situações profissionais e financeiras não pude realizar a viagem com os alunos. Contudo, fico feliz por fazer parte de um projeto com esta dimensão e por confiarem em mim, ao ponto de me convidarem para participar nesta atividade.

O projeto *apadrinhamento* foi um projeto que teve como objetivo acolher os novos alunos na escola, os alunos do quinto ano. Para isso atribuiu-se a cada aluno da minha turma, a responsabilidade de ajudar e “apadrinhar” um aluno do quinto ano. Esta ação não só desenvolveu o sentido de responsabilidade, como também permitiu desenvolver certas aptidões a nível relacional e social. Além disso, foi utilizada por mim para resolver algumas questões de caráter social e de pouca integração de dois alunos da minha turma. Com a aplicação desta estratégia, verificaram-se melhorias ao nível dos seus

comportamentos sociais, onde os alunos em questão começaram a relacionar-se melhor com os restantes colegas e também com os professores.

As Visitas de Estudo

A visita à *Faculdade de Motricidade Humana*, foi uma visita de estudo organizada por mim, com o objetivo de:

- Dar a conhecer os laboratórios de investigação de Exercício e Saúde;
- Proporcionar ótimas condições de prática nas matérias de Ginástica;
- Experienciar novos aparelhos e elementos gímnicos;
- Alfabetização motora.

Para isso, realizei vários documentos para a aprovação da visita, como autorizações aos encarregados de educação e à direção da escola. Esta visita foi um grande sucesso, na medida em que, as minhas expectativas foram superadas. Consegui lecionar uma aula de EF, na matéria de ginástica, proporcionando aos alunos inúmeras aprendizagens, e mais importante que isso, implementar o gosto pela ginástica nos alunos. O balanço sobre a atividade foi positivo, obtendo boas respostas tanto dos pais como dos alunos. Estes últimos, chegaram a referir que a partir daquele dia começaram a adorar ginástica, coisa que nunca tinha acontecido até então. O interesse e a satisfação dos alunos foi tanto, que durante o resto do ano, tentaram inúmeras vezes propor mais idas à faculdade, afirmando que todos os anos deveriam realizar essa visita. De facto, as condições materiais e espaciais ajudam na leção e na aprendizagem dos conteúdos, porém estas iniciativas são ótimas para implementar o gosto dos alunos pelas atividades. Futuramente irei pensar em mais iniciativas deste género.

A visita ao *museu das telecomunicações* foi uma visita organizada e planeada juntamente com a professora orientadora da direção de turma. A minha participação nesta visita serviu para melhorar, mais uma vez, as minhas relações com os alunos, bem como, a minha capacidade de organização, orientação e controlo dos alunos. Esta forte presença com os alunos apresentou um *transfer* positivo para as minhas aulas de EF, pois ao melhorar a relação de professor-aluno, o clima de aula melhorou e o empenho dos alunos também. Desta forma, foi possível garantir aos alunos um ambiente favorável para as aprendizagens.

3. Uma Oportunidade de Aprendizagem e de Mudança

O estágio pedagógico revelou-se uma grande oportunidade de formação. Pela primeira vez, e de uma forma sistemática, o futuro professor tem a possibilidade de vivenciar as suas aprendizagens através da preparação e implementação do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a socialização profissional apresenta, de facto, um papel determinante na aquisição de valores e conhecimentos. Remetendo a socialização profissional às quatro fases de Bain (1990), (1) a socialização antecipatória, (2) a formação inicial, (3) a indução profissional e (4) a formação em serviço (formação contínua), o estágio pedagógico situa-se dentro da formação inicial através da prática pedagógica, com recurso a supervisores, colegas, alunos e outros.

Segundo Onofre (1996), a supervisão pedagógica é uma estratégia de formação que implica uma relação sistemática de ajuda e cooperação, entre um professor experiente e outro com menos experiência, caracterizando-se por um processo aberto em termos metodológicos. Desta forma, e recorrendo a uma excelente supervisão pedagógica, melhorei a minha capacidade de análise, reflexão, compreensão do ensino e também mantive um clima de estágio positivo.

Todavia, considero que o meu estágio também chegou à socialização em serviço, combatendo desde logo os problemas que ameaçam os professores principiantes, tais como:

- A falta de coerência ou de continuidade entre as ações de formação (Howey & Vaughan, 1983);

Após a finalização da AI senti alguma dificuldade em garantir a coerência entre os primeiros planos de aulas, com os planos de unidade de ensino e com o plano de etapa. Esta dificuldade deveu-se ao incorreto planeamento da segunda etapa. Ainda assim, estas primeiras aulas serviram para experimentar várias estruturas de aula, rotinas e ajustar alguns níveis da AI dos alunos. Após esta situação, realizei um reajuste no plano de etapa e substituí o plano de aula, pelo plano de unidade de ensino. Desta forma, passei a garantir a continuidade entre as ações de formação, respeitando e trabalhando a rotina de aula que mais se adequou à turma e a mim.

- Não considerar as condições reais de ensino, relativas ao contexto escolar e à turma (Howey & Vaughan, 1983);

Como já foi referido anteriormente, a contextualização e a caracterização da turma foram ações bastante importantes, que melhoraram as aulas e as próprias

aprendizagens dos alunos. Contudo, como seria espectável, inicialmente as condições reais de ensino não foram ajustadas à turma. A principal dificuldade foi o ajustamento dos exercícios ao espaço disponível e à quantidade de alunos da turma. Por outro lado, a diferenciação do ensino também constituiu um desafio constante, que ao longo do ano foi melhorando. Ainda assim, após a caracterização da turma e conhecendo cada vez melhor os alunos e cada um deles, as minhas ações tornaram-se cada vez mais ajustadas às reais condições de ensino.

- Em primeiro lugar, o professor centra as suas preocupações em si, depois nas tarefas e só por último nos alunos (Fuller, cit in Martins, n.d.a).

Contrariamente à teoria de F.Fuller, as minhas preocupações centraram-se desde início nos alunos. Os alunos foram sempre a minha preocupação, sendo o meu objetivo que estes aprendessem o máximo possível comigo e, que de certa forma, contribuísse para o seu desenvolvimento pessoal e quem sabe profissional. Tomando por base esta premissa, obviamente que me preocupava com as tarefas, mas a preocupava-me essencialmente com a aprendizagem dos alunos, ou seja, com a preocupação de arranjar a melhor tarefa para aquela aprendizagem, e não com a preocupação de montar e explicar a tarefa propriamente dita. O mesmo acontecia com as preocupações centradas em mim, que eram realizadas previamente às aulas. Por exemplo, treinava as demonstrações previamente, para que os alunos usufríssem de uma boa demonstração na aula; e estudava as matérias em casa, para que no decorrer da aula conseguisse dar o *feedback* mais apropriado, embora não me preocupasse com o *feedback* que transmitia, mas sim com o resultado que os alunos obteriam após o mesmo.

Contudo, o meu estágio pedagógico não se revelou apenas como mais um momento de aprendizagem e desenvolvimento, foi muito além disso. O estágio pedagógico revelou-se um espaço de **Criação e Inovação**, **Mudanças** e **Conflitos**, **Legitimação** e de **Investigação-Ação**. Este capítulo tem como objetivo o desenvolvimento destes mesmos temas.

- **A Criação e a Inovação**

Pensa-se erradamente que um professor tem apenas a função de ensinar, no entanto, este tem também a obrigação de educar, formar e instruir. Para que um educador, professor ou formador possua a capacidade de educar, formar e instruir deve adquirir uma série de competências entre as quais:

- Ser um profissional reflexivo – o professor tem de justificar e fundamentar a ação educativa, ou seja, deve apresentar as razões pelas quais se realiza uma determinada atividade;
- Tomar decisões – um professor que toma boas decisões e coloca desafios, torna-se capaz de orientar e promover as aprendizagens dos seus alunos. Além disso, desenvolve o interesse e a motivação extrínseca do aluno. Essas decisões devem ser tomadas consoante o tipo de alunos que tem e a sua capacidade de aprendizagem;
- Ser um agente de desenvolvimento curricular – é necessário planejar, conduzir e avaliar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, é preciso estabelecer objetivos;
- Atividade educativa como empresa normativa e moral – é importante a maneira como o professor se comporta, pois tem um impacto social na vida dos alunos. O professor precisa de transmitir um conjunto de valores, regras e princípios.
- Progresso no conhecimento e na ação – um bom professor é aquele que se ajusta aos tempos em que vive. Um professor deve ser um investigador constante, um promotor de novas ideias, um agente de transformação de métodos e dos sistemas. Só deste modo é possível acompanhar a evolução dos tempos;
- Agente de progresso/evolução social – é necessário promover finalidades da política educativa e melhorar a educação através da investigação e promoção de novas ações.

Como é possível constatar, para ser um professor competente é necessário disponibilidade e interesse para a inovação. Messina (2001) refere que a inovação foi assumida como um fim em si mesma e como solução para problemas educacionais estruturais complexos. Todavia, vou mais ao encontro de Fullan (2007) que diz que a inovação é um processo multidimensional capaz de transformar o espaço onde ocorre, e não como um fim em si mesma. Um bom professor deve ser inovador, deve ter a capacidade de recriar ou inventar uma ideia, de surpreender. Para Sebarroja (2001) a inovação diz respeito a uma série de decisões, processos e intervenções sistemáticas e que com alguma intencionalidade, tentam modificar ideias, atitudes, culturas, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.

Foi nesta linha de pensamento que criei a “Régua de Níveis”. Este instrumento pedagógico consiste num conjunto de quatro cartolinas plastificadas, magnetizadas e com fitas de velcro, em que cada cartolina diz respeito ao conteúdo de uma determinada matéria, especificada por um determinado nível, tal como vem definido no PNEF. Desta forma, o instrumento é constituído por:

- Uma cartolina de cor vermelha, que representa o nível “Não Introdutório” → Este patamar destina-se aos alunos que ainda não atingiram “as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base” (Ministério da Educação, 2001) ou seja, que ainda não atingiram o nível “Introdutório”;
- Uma cartolina de cor amarela, que representa o nível “Introdutório” → Este patamar destina-se aos alunos que já atingiram “as habilidades, técnicas e conhecimentos que representam a aptidão específica ou preparação de base” (Ministério da Educação, 2001) numa determinada matéria;
- Uma cartolina de cor azul, que representa o nível “Elementar” → Este patamar destina-se aos alunos que “discriminam os conteúdos constituintes do domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente à modalidade da cultura física a que se referem” (Ministério da Educação, 2001);
- Uma cartolina verde, que representa o nível “Avançado” → Este é o último patamar que se destina aos alunos que atingiram os “conteúdos e formas de participação nas atividades típicas da matéria, correspondentes ao nível superior, que poderá ser atingido no quadro da disciplina de EF.” (Ministério da Educação, 2001).

Este instrumento inovador foi introduzido logo após a AI, e o seu objetivo inicial prendia-se com a explicitação e concretização de um processo integrado e coerente de avaliação, como um instrumento de avaliação formativa para os alunos, com o recurso a uma ficha de critérios e indicadores de cada matéria, tal como pode ser consultado no anexo 4. Desta forma, os alunos eram informados em todas as aulas, sem exceção, sobre o nível em que estavam (através da colocação do seu nome nas fitas de velcro) na matéria ou matérias que estavam a ser lecionadas. Sendo que, ao recorrer às fichas critério expostas nas aulas, os alunos também estavam cientes dos objetivos que precisavam de atingir para estar em determinado nível.

Contudo, a natureza deste instrumento, e a forma como foi construído, permitiu atingir mais objetivos do que inicialmente estava previsto. Desta forma, ao longo do ano, este instrumento foi sendo trabalhado e estudado tanto por mim como pelos alunos. A primeira

preocupação foi ensinar e dar a conhecer o PNEF aos alunos, como estes estavam organizados, os níveis de aprendizagem, as competências necessárias em cada nível, como se realizava a avaliação sumativa, o que era a avaliação formativa, a avaliação pelos critérios e não por comparação, entre outros.

Assim sendo, a “Régua de Níveis” foi evoluindo de aula para aula e tornou-se num instrumento com diversas finalidades, ajudando-me tanto a mim como aos alunos, nas mais diversas áreas. No final de cada aula, os alunos passaram a realizar a sua autoavaliação, recolocando o seu nome no nível que achavam estar, justificando e argumentando comigo, a razão de estarem naquele patamar. No início, os alunos faziam a sua análise muito por comparação aos seus colegas, afirmando que se o “X” está naquele patamar, ele também teria que estar. Neste sentido, as primeiras aulas foram muito focadas nos critérios, ensinando os alunos que estes se deveriam centrar nos objetivos e competências que conseguem atingir, e não no que o colega faz. Após isso, os alunos começaram a justificar os seus níveis através daquilo que tinham conseguido realizar na aula e cada vez menos por comparação aos colegas. Estas ações desenvolveram vários e diversificados diálogos com os alunos, permitindo que estes fossem cada vez mais conhecedores dos objetivos do PNEF. Futuramente, acredito que os meus alunos irão questionar, justificar e argumentar as suas avaliações em EF sempre que estas não estejam de acordo com o PNEF.

Por outro lado, a “Régua de Níveis” também me permitiu fazer um acompanhamento ativo da atividade de aprendizagem dos alunos, sendo utilizada como um instrumento facilitador de observação, uma vez que, a qualquer momento da aula podia saber qual o nível de aprendizagem do aluno, adequando o meu *feedback* e utilizando variantes de facilidade/dificuldade em determinada tarefa, consoante a prioridade daquele aluno. Desta forma, era garantida uma individualização do ensino, através da gestão das tarefas de aprendizagem e do ajustamento às reais necessidades de aprendizagem reveladas pelos alunos.

Também ao nível do planeamento a “Régua de Níveis” se revelou de grande utilidade, pois não só assegurava a correção didática da seleção e estruturação dos conteúdos e das atividades de aprendizagem entre as unidades de ensino, como também me ajudava a definir o tipo de estratégias e estilos de ensino a utilizar. Ao longo do ano apliquei vários estilos de ensino, sendo que a criação deste instrumento foi uma grande ajuda para a aplicação de alguns deles. A “Régua de Níveis” facilitava a aplicação de um estilo de ensino recíproco, no qual o aluno passava a ter a responsabilidade de ajudar o colega com o auxílio das fichas critério anexadas na “Régua”. Também o estilo de autoavaliação

era facilitado, uma vez que os alunos utilizavam os critérios apresentados para autorregular a sua aprendizagem, desenvolvendo assim a consciência sobre o seu próprio nível de realização. O estilo inclusivo, muitas vezes utilizado, era facilitado através da criação de tarefas com complexidades crescentes, que permitiam ao aluno escolher o nível a que realiza a tarefa, procurando atingir o seu objetivo e diferenciar-se no máximo das suas capacidades. O próprio estilo de ensino por programa individual foi aplicado e, com a ajuda da “Régua”, os alunos desenvolviam a sua própria atividade. Isto só foi possível, pois os alunos passaram a ter conhecimento sobre os programas, as matérias e os objetivos de cada matéria por nível de aprendizagem. Assim, com a utilização da “Régua de Níveis”, as decisões nos planos de etapa formavam uma unidade pedagógica coerente, onde era refletido o equilíbrio entre as orientações enunciadas no PNEF e os dados fornecidos pela AI e formativa (“Régua de Níveis”).

Para Fullan (2007), a inovação agrega três dimensões: a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes. A minha “Régua de Níveis” engloba estas três dimensões, mas estas dimensões só são possíveis se o professor acreditar verdadeiramente nos benefícios desta inovação, e se o seu investimento se mantiver ao longo de um período de tempo que permita alcançar resultados. Fullan (2007) vai mais longe ao afirmar que as inovações que não incluam uma mudança nestas três dimensões, provavelmente não são significantes. Desta forma, folgo em saber que a “Régua de Níveis” continua a ser aplicada pelos novos estagiários do AEDFL. Além disso, futuramente tenho a intenção de transformar esta “Régua de Níveis” numa aplicação informática, transformando-a no maior e mais completo “livro interativo” de EF. O objetivo da aplicação seria dar a conhecer o PNEF a todos os alunos e professores do país, de uma forma mais simplificada e interativa, com uma plataforma ajustada por ano e por nível de aprendizagem em cada matéria e com a possibilidade de consultar de forma imediata vídeos demonstrativos das diversas competências.

Como refere a investigação de Day et al. (2006) existe um conjunto de fatores profissionais que podem influenciar a disposição para inovar, tais como ter colegas que estimulem as tentativas de inovação, as relações com colegas e o comportamento dos alunos. Desta forma, a criação desta “Régua de Níveis” estimulou os meus colegas para a inovação e para a criação de outros instrumentos, que os auxiliassem na condução e no ensino das suas aulas. Por sua vez, as criações dos seus instrumentos permitiam-me refletir sobre a “Régua de Níveis” e em como poderia ser melhorada. Assim, no início da terceira Etapa de aprendizagem, recriei e adaptei a Escala de Responsabilidade Social

(Hellison, 2010) que um dos meus colegas utilizava, englobando-a na minha “Régua de Níveis”. Adaptei e implementei a Escala de Responsabilidade Social como estratégia para corrigir os atrasos, aumentar a cooperação, a responsabilidade e a entreajuda nas aulas, uma vez que na terceira Etapa de aprendizagem iria utilizar estilos de ensino mais divergentes, onde eram os alunos os principais responsáveis pelas suas aprendizagens. A escala continha os seis patamares definidos por Hellison (2010), e estes foram situados por cima dos níveis da “Régua de Níveis” e com a cor do nível de aprendizagem. Os patamares eram os seguintes:

- Irresponsabilidade – o aluno chegava atrasado e culpabilizava “os outros” pelo seu atraso; Não participava ativamente na aula e perturbava o funcionamento da mesma;
- Respeito – o aluno não participava ativamente na aula, mas não perturbava o seu normal funcionamento;
- Participação – o aluno participava ativamente na aula ainda que apresentasse dificuldades na execução dos exercícios;
- Autocontrolo – o aluno mantinha a sua participação ativa mesmo quando não supervisionado pelo professor;
- Preocupação – o aluno participava ativamente na aula e tinha a preocupação de ajudar os colegas que apresentassem maiores dificuldades na execução dos exercícios;
- *Transfer* – o aluno conseguia utilizar recursos e aprendizagens de outras matérias e aplicá-las num contexto diferente, dentro ou fora da aula.

Com a junção da Escala de Responsabilidade Social à “Régua de Níveis”, os alunos começaram a ter outro olhar sobre as aulas, a aumentar a sua responsabilidade e a preocuparem-se mais em ajudar os colegas, objetivos que pretendia alcançar com a sua aplicação.

Em suma, a criação e a inovação destes instrumentos facilitou todos os processos de ensino-aprendizagem. Considero essencial a divulgação destes projetos inovadores, para que estes sirvam de exemplo e de encorajamento para novos professores, e para os alunos da escola, pois acredito plenamente que estes instrumentos potenciaram a aprendizagem dos alunos.

○ ***Conflito para a Mudança***

Este tema irá esboçar as principais mudanças feitas na escola, nas quais a presença de conflitos entre os diversos atores escolares se tornaram essenciais para realizar essas mesmas mudanças. Tal como refere Canário (1998), as mudanças na escola implicam

mudar a ação individual, o modo de pensar e o modo em como ações individuais se relacionam entre si, num quadro de interdependência dos atores, passando de uma cultura individualista para uma cultura colaborativa e de trabalho de equipa. Desta forma, quando as conceções de vários professores são diferentes e defendem objetivos opostos, estes tendem a entrar em conflito ou permanecem num estado de isolamento. A diferença está na atitude que o profissional irá tomar, sendo que, por experiência própria, sei que a correta argumentação, justificação e perseverança é o caminho a seguir, porque este, ao contrário do isolamento, irá provocar mudanças. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola (Nóvoa, 1997). Como se sabe, qualquer processo de formação de um professor traduz uma forma de ideologia, ou seja, uma matriz de crenças e pressupostos sobre a natureza e finalidades da escola, o ensino, os professores e a sua formação, e que influencia as práticas na formação de professores. Desta forma, é importante clarificar e debater as crenças de cada professor, uma vez que estas influenciam diretamente a tomada de decisão e as práticas profissionais (Pajares, 1992).

Assim, tal como já foi descrito no capítulo “Grupo de Educação Física”, a principal mudança prendeu-se com as alterações dos critérios de avaliação sumativa e do PAI. Este último deveria ser um instrumento construído e aplicado por todos os professores da escola/agrupamento com a objetivo de recolher informações relevantes, necessárias à AI, tomar decisões e definir estratégias de melhoria. Contudo, a sua construção e aplicação só faz sentido se for assumida a necessidade de diferenciar o ensino para incluir todos os alunos, e de tomar decisões estratégicas no âmbito do desenvolvimento curricular. Na primeira reunião de departamento verificou-se que o GEF utilizava um protocolo diferente do dos estagiários, o que levantou um forte questionamento sobre as finalidades e aplicação desse mesmo instrumento. Desta forma, foi necessário entrar em “conflito” com esta ação que o GEF estava a ter. Dado a elevada importância que a AI têm – orientar todo o processo de ensino-aprendizagem, diagnosticando e prognosticando as aprendizagens dos alunos (Carvalho, 1994; Ministério da Educação, 2001) – no início do ano letivo, o Grupo de estágio propôs a reformulação do PAI, corrigindo, alterando e simplificando o instrumento para que este se encontrasse de acordo com as premissas emanadas no PNEF, e que todo o GEF pudesse utilizar. Depois de apresentado o documento reformulado (Anexo 5), este foi aprovado pelo GEF. O PAI foi reestruturado e alterado em todas as áreas dos PNEF e as principais alterações foram as seguintes:

- Área da Atividades Físicas:

- ✓ Criação de situações de aprendizagem simples e representativas;
 - ✓ Utilização de situações de jogo nos Jogos Desportivos Coletivos (JDC) e nas Raquetas, esquemas gímnicos na Ginástica e coreografias na Dança Moderna;
 - ✓ Simplificação dos critérios e indicadores, seleção de indicadores específicos e representativos de cada nível para cada uma das matérias;
 - ✓ Inclusão de diversas matérias que não constavam no PAI, nomeadamente a Dança Moderna, a Aeróbica, a Luta, a Orientação, a Patinagem, o Corfebol e o Atletismo;
 - ✓ Criação do nível Parte Introdutório – referência para avaliar os alunos que se encontram num grau inferior ao nível Introdutório, mas que estão perto de atingir o mesmo – serviu para dar alguma flexibilidade no segundo ciclo de escolaridade, visto que a maior parte do currículo de EF não era lecionando no primeiro ciclo. Desta forma, os alunos chegavam ao quinto e sexto anos muito abaixo das referências mínimas para o sucesso.
- Área do Conhecimentos:
 - ✓ Especificação de conteúdos por Ciclo de Escolaridade, tal como expresso nas Meta de Aprendizagem – documento atualmente não homologado pelo Ministério da Educação (Rocha, Mira, Guimarães, & Comédias, 2010). O intuito da especificação foi de orientar os professores nos conteúdos que deveriam dar em cada ano, para que estes não se voltassem a repetir, seguindo assim, uma sequência lógica no currículo dos alunos.
 - ✓ Construção de alguns instrumentos-tipo para a avaliação dos conhecimentos. O objetivo era aumentar a uniformidade em todo GEF nos processos de avaliação.
 - Área da Aptidão Física:
 - ✓ Atualização de todos os exercícios e protocolos de acordo com a nova plataforma FITescola.
 - ✓ Inovação do documento através de hiperligações para a plataforma, podendo assim, de uma forma fácil e célere, aceder a um conjunto de recursos, tais como: vídeos demonstrativos, valores de referência, relatórios para os alunos e para os professores, artigos entre outros.

Para além destas mudanças, importa também destacar a forma como se adquiriu o material de som para escola. Este episódio reflete a minha convicção de que para existir mudança é necessário, por vezes, existir um conflito.

Durante a realização do PAT, ao analisar o inventário da escola relativo à EF, verificou-se que apenas existia um aparelho de som que funcionava corretamente. Perante isto, fiquei preocupado porque considerei este material essencial para as minhas aulas. Uma vez que havia apenas um aparelho de som, questionei-me como seria o processo de requisição do mesmo, comunicando ao grupo que se deveria adquirir mais alguns aparelhos de som. Todavia, fiquei chocado com a reação que o grupo teve a esta sugestão, afirmando que não era necessário, e que um aparelho de som chegava bem para aquilo que faziam (Testes de Aptidão Física), apercebendo-me que eram poucos os professores que lecionavam a matéria de Dança. Perante esta situação, perguntei quem é que tinha prioridade de requisitar o rádio, uma vez que poderiam ser lecionadas quatro aulas ao mesmo tempo. Fiquei aliviado ao saber que a regra era a seguinte: “Quem chega primeiro leva o rádio”. Ora, uma vez que as minhas aulas eram sempre às 8:30h, e eu chegava antecipadamente à escola para preparar o material, o rádio era sempre meu.

Desta forma, como utilizava o rádio em todas as aulas, criando uma rotina de aulas sempre com dança, os outros professores não tinham acesso ao rádio. Além disso, como as aulas dos meus colegas estagiários eram a seguir às minhas, o rádio ia passando de uns para os outros. Com isto, os restantes professores começaram a entrar em conflito comigo, porque levava todos os dias o rádio. Os professores queriam realizar os testes e não tinham aparelhagem, tendo que ir constantemente ao meu pavilhão para reclamar a sua utilização.

Em suma, depois de todo este conflito inicial foram adquiridos mais dois aparelhos de som para a EF, resolvendo assim este processo de requisição e utilização do material de som. Isto só prova que é importante criar uma necessidade, e mesmo que esta gere conflito, esse é um mal necessário conseguir a mudança.

○ ***Legitimação da Educação Física***

A legitimação da disciplina de EF foi uma das minhas grandes preocupações durante o estágio pedagógico. Passando por tempos difíceis e controversos, envolto na importância que esta tem no currículo dos alunos e na sua classificação não entrar para a média final do secundário, era mais importante que nunca, que a EF fosse defendida fortemente pelos seus profissionais. Estando numa posição tão privilegiada como é a de

estar na escola, no contacto com os alunos e com os pais através da leção de aulas como professor de EF e como diretor de turma, aproveitei todos os momentos disponíveis para legitimar a EF. Este capítulo tem assim como objetivo explicitar qual a relação que a EF e a prática de atividade física têm com o rendimento académico, bem como o efeito mediador na cognição das variáveis anteriores.

As recomendações internacionais apontam para pelo menos 60 minutos de prática diária de atividade física em crianças e jovens como volume ideal para a promoção de diversos benefícios relacionados com a saúde, tais como o fortalecimento de ossos e músculos, força e resistência muscular melhorada, redução no risco de desenvolvimento de fatores de risco para doenças crónicas, promoção de autoestima e redução de marcadores de *stress* e ansiedade (Physical Activity Guidelines Advisory Committee, 2008). A atividade física é definida como qualquer movimento corporal produzido através da contração músculo-esquelética, resultando num aumento substancial das necessidades calóricas (Pescatello & American College of Sports Medicine, 2014). Desta forma, a área curricular de EF possui uma ligação forte com a prática de atividade física – durante o tempo horário – bem como a promoção da sua prática ao longo da vida. Dada a sua integração no currículo do ensino obrigatório português, constitui-se como um veículo privilegiado da prática de atividade física para todas as crianças e jovens, independentemente do seu estatuto socioeconómico. O rendimento académico (RA) corresponde à classificação obtida em testes estandardizados nas diversas disciplinas do currículo e tem sido alvo de discussão e investigação recente, nomeadamente na sua relação com a atividade física (Rasberry et al., 2011). Na literatura surgem diversas associações entre a atividade física e a cognição, sendo a cognição um vasto termo utilizado para se referir ao desempenho cognitivo e académico. Trata-se de uma função mental envolvida na obtenção de conhecimentos e nos processos de compreensão (Esteban-Cornejo, Tejero-Gonzalez, Sallis, & Veiga, 2015). Por sua vez, a adolescência consiste numa fase crítica para o desenvolvimento da cognição e os níveis cognitivos nos adolescentes podem ser um importante preditor de saúde (Gottfredson & Deary, 2004).

Foi nesta linha de pensamento que ao longo do ano estabeleci vários contactos com os alunos e pais, transmitindo os conceitos supracitados e enaltecendo os principais resultados dos estudos que efetuei nesta temática.

Educação Física e Rendimento Académico

Existem fortes evidências para a inexistência de efeitos negativos dos programas de EF sobre os resultados académicos (Murray, Low, Hollis, Cross, & Davis, 2007). Foi

adicionalmente identificado que participar em três ou mais aulas de EF por semana está positivamente correlacionado com uma melhoria no rendimento académico, sugerindo que a carga horária semanal pode ser um fator relevante (Esteban-Cornejo et al., 2015). Murray et al. (2007) verificaram que um programa de EF demonstrou ganhos significativos ao nível da leitura, não existindo diferenças para as notas de matemática num teste padronizado. Isto sugere que o programa de EF não prejudica o funcionamento e os resultados académicos globais.

Atividade Física e Rendimento Académico

Na sua análise, Esteban-Cornejo et al. (2015), identificaram que aproximadamente 70% dos estudos por estes analisados indicam que atividade física está associada positivamente com o rendimento académico. Concomitantemente, também Rasberry et al. (2011) encontraram evidência que sugere uma associação positiva entre a prática de atividade física e o RA. Lees & Hopkins (2013) constataram que a atividade física aeróbica (AFA) está positivamente associada ao desempenho académico, ao comportamento e diversas variáveis psicossociais. Referem na sua análise sistemática, um estudo longitudinal onde foram encontradas melhorias significativas no rendimento escolar ao longo de um período de três anos, em escolas que integram programas de AFA (Donnelly et al., 2009). Relativamente a este tipo de atividade física, Reed et al. (2010) sugerem que existem benefícios significativos em testes de inteligência, mesmo que realizada com intensidade moderada. Trudeau e Shephard (2008) corroboram a tendência apresentada, verificando que o desporto e a atividade física foram preditores de melhor desempenho académico em 2200 estudantes do ensino médio nos Estados Unidos da América. Assim, estes concluem que uma limitação ou redução do tempo destinado à prática de atividade física, seja esta em programas de EF ou de índole desportiva, não conduzirá a uma melhoria do desempenho académico, bem como da aptidão física e marcadores de saúde associados à mesma. Norris, Shelton, Dunsmuir, Duke-Williams, & Stamatakis (2015) vêm acrescentar ao corpo de literatura a investigação sobre a utilização do que os autores nomeiam de aulas fisicamente ativas – aulas de matemática, língua materna e estudos sociais que incluem atividade física – apresentando evidências que sugerem aparentes melhorias no rendimento académico.

Atividade Física e Cognição

Um crescente corpo de literatura sugere que a atividade física tem associações positivas significativas sobre medidas de cognição, como a concentração, memória de trabalho e inibição de comportamentos de desvio em sala de aula (Esteban-Cornejo et

al., 2015). Haapala (2012) relatou uma melhoria na concentração como resultado da prática de atividade física, bem como uma melhoria na memória de trabalho após a realização de uma tarefa de atividade física com intensidade moderada. Para além disto, o autor identificou uma melhoria no comportamento em sala de aula. Este mesmo autor sugere, através da literatura sistematizada, um papel mediador da cognição na melhoria do rendimento académico – a cognição encontra-se associada à aprendizagem, que por sua vez se relaciona com o rendimento académico.

- ***Investigação e Ação***

Este capítulo faz referência à área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica – referida no guia de estágio. Esta constitui-se como uma área onde se privilegia o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, de forma a favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional. Concomitantemente esta área foi toda ela desenvolvida através de um trabalho conjunto entre o grupo de estagiários. Além disso, esta área desenvolveu-se em articulação com a disciplina de Investigação Educacional que decorreu em paralelo com o estágio, no primeiro semestre do ano. Em consonância com os seus principais objetivos, foi possível estabelecer uma oportunidade de ligação entre o conhecimento que aí era obtido e o desenvolvimento da temática em estudo.

Para se chegar à definição completa da problemática foi necessário ultrapassar três etapas principais, sendo a primeira referente à exploração do contexto e perceção de possíveis eixos de intervenção, a segunda referente à definição das perguntas de partida e uma última referente à definição da problemática em si, em conformidade com os dados obtidos nas duas etapas anteriores. De forma mais específica, importa sublinhar o seguinte:

A Exploração

No processo de desenvolvimento da pergunta de partida, de forma a identificar uma real necessidade da escola, optou-se por realizar algumas entrevistas exploratórias. Estas entrevistas exploratórias foram realizadas aos vários membros da comunidade educativa, nomeadamente aos membros da direção, ao representante dos pais, ao representante dos funcionários e aos próprios alunos da escola, na tentativa de cruzamento de várias perspetivas relativas à realidade escolar e de possíveis soluções para os problemas encontrados. Para além disso, foi obtida uma perceção geral sobre a escola através da aplicação de um questionário aos alunos das turmas de estágio (7ºano,

11ºano e 12ºano), como as perguntas: “Gostas da escola” (escala de *Likert*, de 1 – nada – a 5 – muito) e “o que mudavas na tua escola” (resposta aberta, com limitação gráfica de uma linha). Adicionalmente, importa também referir que foram realizadas algumas observações de forma direta, *in loco*, com o objetivo de alargar o espetro das possíveis perceções dos alunos sobre a escola, o seu funcionamento e utilidade das suas instalações. Segundo os dados obtidos por parte dos alunos, estes estão de forma geral satisfeitos com a escola. Contudo apontam para vários aspetos de melhoria, nomeadamente ao nível das infraestruturas (“corredores que parecem hospitais”, ou seja, falta de decoração apropriada para uma escola) e espaços de recreio (apenas os alunos do secundário podem sair para o espaço exterior e inexistência de espaços interiores de recreio, com exceção do terraço no qual apresenta também ele limitações de utilização).

Assim, no conjunto desta exploração aos diversos membros da comunidade educativa obteve-se as seguintes principais temáticas: satisfação dos alunos com a escola; trabalho colaborativo entre os professores e o efeito das diversas variáveis escolares no rendimento académico dos alunos.

Para fundamentar a possibilidade de ligação entre as temáticas supracitadas, realizou-se também uma pesquisa e posterior revisão bibliográfica sobre os temas em pesquisa, obtendo algumas conclusões importantes. Casas et al. (2013) existir uma relação positiva entre o ambiente da escola e a satisfação dos alunos com a mesma. Na mesma linha de pensamento, Anderson e Graham (2015) identificam que o “bem-estar” dos alunos aumenta quando a sua participação na escola não se cinge à participação em momentos públicos ou de cariz político, mas também quando permite a expressão de necessidades e preferências pessoais.

No que concerne ao trabalho colaborativo, Lima (2002) refere que o trabalho colaborativo é a chave para o progresso e desenvolvimento profissional. Além disso, Goddard et al. (2011) afirmam que a colaboração dos professores está associada com o aumento dos níveis de desempenho dos alunos, acrescentando ainda que quando existe trabalho colaborativo entre professores, estes estão mais focados nos comportamentos e nos resultados dos seus alunos.

A Pergunta de Partida

Após a primeira Etapa de exploração foi possível definir uma pergunta de partida para o desenvolvimento do estudo. A pergunta de partida deve ser exequível, pertinente e deve ser estruturada de uma forma clara. Assim sendo, a pergunta de partida foi a seguinte: “Existe relação entre o trabalho colaborativo desenvolvido pelos professores e a

satisfação dos alunos com a escola?”. Nos vários momentos que conduziram à definição desta problemática, importa enquadrar a importância prática – e não tanto teórica – do seu desenvolvimento no contexto da Unidade Curricular de Investigação Educacional, em especial na forma como o tema nos pareceu pertinente e na definição de um plano de leitura associado ao tema, por nós quase totalmente desconhecido.

O Design do Estudo

O *Design* do estudo foi um dos principais desafios, uma vez que, este teria que assegurar uma metodologia que permitisse ir ao encontro da pergunta de partida e ao mesmo tempo que permitisse recolher dados suficientes para realizar o estudo e uma intervenção. Assim, com a orientação dos docentes da disciplina de Investigação Educacional foram definidas duas vias de investigação: uma direccionada para o trabalho colaborativo dos professores, assente no conceito de “Professional Learning Communities” (PLC), no qual foram utilizados entrevistas e questionários; e uma outra direccionada para a satisfação dos alunos com a escola, através da aplicação de um questionário (questões tipo *Likert*).

Assim a investigação apresentou três fases principais:

1ª Fase: validação dos questionários a aplicar e definição de categorias e sua validade – “grau no qual os elementos que constituem um instrumento de observação são representativos e relevantes para o conceito a ser avaliado” (Haynes, Richard, & Kubany, 1995)

2ª Fase (extensiva): distribuição dos questionários sobre a “satisfação dos alunos” a todos os alunos das turmas de terceiro ciclo e Secundário da referida escola ($n=1065$) + distribuição dos questionários no âmbito das PLC's a todos os professores das turmas de terceiro ciclo e Secundário da referida escola ($n=88$).

3ª Fase (intensiva): realização de entrevistas semiestruturadas a um professor de cada disciplina, selecionado de forma aleatória.

Todavia, embora devidamente acompanhados, nem sempre foi fácil perceber qual o melhor caminho de análise e estudo desta problemática, algo que ficou apenas completo na definição dos procedimentos de recolha de dados e na restante metodologia, analisada no ponto seguinte.

A Metodologia Utilizada

Quanto à metodologia utilizada, esta sofreu algumas alterações no decorrer do estudo, principalmente ao nível da população alvo – amostra – e quanto às datas de aplicação do estudo.

Inicialmente era suposto realizar o estudo com toda a população escolar do terceiro ciclo e Secundário e com os 86 professores que lecionam na escola. Todavia, com a necessidade de analisar os dados de toda essa população o tempo requerido seria demasiado, e desta forma, decidiu-se realizar uma amostra aleatória e estratificada, selecionando para análise uma turma de todos os anos letivos, à exceção do 10º ano (duas turmas). Assim, conseguiu-se garantir a representatividade requerida (158 alunos). Ainda assim, o ponto mais fraco nesta fase de recolha de dados foi a amostra dos professores que dos 48 selecionados para o estudo, apenas 20 completaram o questionário.

Estas complicações modificaram um pouco o objetivo do estudo, uma vez que, impossibilitaram a possibilidade de estabelecer uma relação entre os dados obtidos dos alunos e os dados obtidos pelos professores, pois foi impossível realizar qualquer teste para que essa ligação fosse estabelecida. Por outro lado, um ponto positivo foi que se pôde realizar vários testes de análise descritiva e estatística para os dois temas, sendo que estes foram analisados de forma separada, mas sempre com o objetivo de ligação através da literatura científica.

No que concerne aos instrumentos utilizados, para recolher as percepções dos professores quanto ao trabalho colaborativo – segundo o paradigma teórico das Comunidades Profissionais de Aprendizagem (CPA) – após tradução e adaptação foi o *Professional learning community assessment* de Oliver, Hipp, e Huffman (2003) (Anexo 6). Este instrumento é constituído por 45 items, avaliados numa escala de *Likert* de 1 a 4 pontos. Inicialmente este questionário foi aplicado de forma confidencial, mas não anónima, o que levantou algumas dificuldades na recolha de dados, pelo que se alterou o mesmo para que fosse anónimo, perdendo a possibilidade de relacionar os dois constructos do estudo.

Já para averiguar a satisfação dos alunos adaptou-se o questionário *Customer perceptions* criado pelo Finnish Board of Education (2005), que passou a ser constituído por 34 items, avaliados numa escala de *Likert* de 0 a 4 pontos (Anexo 7).

Os questionários foram para ambas as amostras, autoadministrados, em formato digital, recorrendo à plataforma *Google Forms*. Para os professores, o *link* para o questionário foi enviado por email, enquanto que os alunos responderam ao questionário presencialmente, na sala de informática da escola. Este aspeto constituiu um ponto positivo, uma vez que, conseguiu-se obter de forma imediata a base de dados para o estudo, procedendo-se logo para a análise e tratamento dos dados.

Os instrumentos foram validados e aprovados pela direção da escola, contudo, este processo de aprovação revelou-se um processo demorado, pois, a direção da escola quis alterar/modificar algumas questões extremamente importantes para o estudo. Contudo, de forma a não comprometer o estudo, essas alterações não foram aceites e o estudo prosseguiu para a frente.

Os Resultados do Estudo

O *software* utilizado para o tratamento de dados foi o SPSS 23.0 da IBM. De forma a agrupar os diversos *items* em dimensões, efetuaram-se análises fatoriais exploratórias. Assim, para os dados referentes às CPA e satisfação dos alunos obtiveram-se 6 dimensões em cada um dos questionários, nomeadas de acordo com a nomenclatura original. Seguidamente efetuaram-se análises descritivas destas dimensões, obtendo a média e desvio-padrão de cada uma delas, que podem ser consultados na Tabela 1 e Tabela 2.

Tabela 1 - Média e Desvio-padrão das dimensões do questionário CPA

<i>Dimensão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>
Liderança partilhada e encorajadora	2,6150	,50291
Valores e visão partilhadas	2,8444	,42410
Aprendizagem coletiva	2,7562	,48915
Práticas pessoais partilhadas	2,5083	,57348
Condições de suporte - relação	3,0500	,42268
Condições de suporte - recursos	2,4500	,42878

Tabela 2 - Média e Desvio-padrão das dimensões do questionário de Satisfação dos Alunos

<i>Dimensão</i>	<i>Média</i>	<i>Desvio-padrão</i>
Processo ensino-aprendizagem	2,6785	,54811
Equipamentos e materiais	2,6835	,64542
Avaliação	3,6820	,78483
Atitudes face aos estudantes	3,1371	,67104
Instalações escolares	2,5949	,73589
Serviços de cantina	1,6350	,93964

No que respeita aos resultados das CPA é possível verificar-se um valor mais baixo nas dimensões de Práticas pessoais partilhadas – com especial ênfase nos *items* respeitantes à supervisão, observação entre professores e *coaching* – e Condições de Suporte – Recursos – correspondente ao tempo alocado para o desenvolvimento de práticas colaborativas entre outros. Como tal, em sessão de trabalho aberta a toda a comunidade escolar, após apresentação dos resultados, chegou-se a um conjunto de soluções que sugerem o desenvolvimento, por grupos disciplinares, de práticas de avaliação formativa entre professores (no seio de cada Departamento e Grupo disciplinar), bem como a monitorização dos efeitos desta prática sobre os alunos nos diversos parâmetros. Outras soluções que podem ser sugeridas: inventariar necessidades de recursos para operacionalizar dinâmicas de Liderança e de consolidação de uma Visão partilhada, passando depois à utilização da sugestão encontrada em plenário.

Quanto aos resultados obtidos na Satisfação dos Alunos, estes apontam para uma insatisfação clara com os serviços da cantina, bem como um valor médio nas restantes instalações escolares – nomeadamente quanto ao nível de asseio e limpeza das mesmas. Assim, uma das soluções propostas é a realização, por parte dos serviços da cantina, de um questionário que vise averiguar a satisfação com os diferentes parâmetros específicos, permitindo uma intervenção futura mais direcionada para a melhoria da qualidade. A passagem destes dados à Direção, para que possa tomar medidas concretas quanto à limpeza das instalações, era uma solução a tomar.

Tal como explicitado anteriormente, não foi possível relacionar os constructos de ambos os questionários pelo facto daquele referente aos professores ser anónimo. Não obstante, os dados apresentados permitem caracterizar, de uma forma bastante abrangente, o panorama escola atual.

Independentemente dos dados apresentados, existe ainda uma miríade de oportunidades de exploração das respostas de diversos subgrupos (de acordo com género, idade, ciclo de escolaridade) que podem caracterizar melhor a presente escola quanto a ambos os constructos, permitindo uma intervenção mais eficaz.

A Sessão de Apresentação

Relativamente à sessão de apresentação – um dos objetivos e atividades dentro da área 2 do estágio pedagógico – faço um balanço positivo sobre a mesma. Além da qualidade e pertinência na apresentação de resultados e de propostas concretas de mudança da realidade escolar, no conjunto das dimensões criadas, considero ter

conseguido desenvolver um processo anterior suficientemente capaz e positivo que pudesse sustentar este tipo de conclusões.

De um ponto de vista prático, a sessão esteve bem estruturada ao nível da apresentação gráfica, sendo executado um primeiro enquadramento relativo à problemática em estudo, seguido de uma revisão da literatura transversal às temáticas em estudo, da definição das perguntas de partida e dos procedimentos metodológicos, antes da apresentação dos principais resultados.

No final da apresentação dos resultados referentes a cada um dos elementos de intervenção foi pressuposto um momento de debate consubstanciado pela colocação em discussão duas/três perguntas (as mais relevantes no que se referia às possibilidades da sua melhoria).

Assim, tanto nos momentos de apresentação dos resultados, como nos momentos de debate foi possível recolher um conjunto de percepções e opiniões muito diversificadas, todas elas coerentes com a problemática em estudo. Por esse motivo, e face ao volume de contributos no primeiro momento de debate, houve a necessidade de adaptar o final da sessão de apresentação e eliminar o segundo momento de debate, aspeto que considero negativo.

Ainda assim, um dos aspetos que mereceu mais elogios por parte dos orientadores diz respeito à sistematização num dos *slides* do *Powerpoint* de todas as informações que foram sendo debatidas ao longo da apresentação, na forma de palavras-chave. Dessa forma, foi possível, não apenas transmitir uma ideia de oportunidade de participação que seria valorizada, como também a definição de um quadro de ideias, percepções e contributos de outros elementos da realidade escolar que não os autores do projeto.

De forma negativa, porém, a representatividade dessa realidade escolar ficou de alguma forma comprometida pela presença quase exclusiva dos professores do GEF.

Na continuação da sessão, e aquando do momento de transição entre o primeiro e o segundo grupo de resultados, interveio o professor João Costa, doutorado nesta temática. A sua apresentação permitiu sustentar alguma da direccionalidade percebida pelos nossos resultados, em consonância com o que a literatura defende. Além disso, o professor doutor João Costa foi específico na sua abordagem, dando exemplos concretos de melhoria no seio da realidade escolar como a importância do conselho de turma, o perfil de uma comunidade profissional de aprendizagem e ainda a importância de uma ideia específica, e não geral, de mudança. Por todos estes motivos, consideramos que a presença e contributo do professor João Costa foi muito positiva na clarificação da audiência e na importância desta temática.

Avaliação do Projeto

Tal como se encontra definido nos parâmetros de avaliação para esta área, foi identificado um problema/necessidade de investigação no contexto específico da escola. Este problema foi reconhecido após a realização de entrevistas exploratórias aos membros da direção, ao representante dos pais, ao representante dos funcionários e aos próprios alunos da escola, contributos que lhe conferem um bom grau de representatividade.

A caracterização do problema foi bem realizada e fundamentada com recurso a um quadro teórico de referência. Os procedimentos de objetivação do problema decorreram tanto da literatura específica, como de acompanhamento por parte de especialistas da área (Professor Doutor João Costa).

Após a dinamização da ação, foram apresentadas e propostas um conjunto de soluções para a superação do problema identificado, passíveis de serem consultados na apresentação produzida para o efeito. O ponto mais fraco de toda esta área coincidiu com a mobilização da comunidade para a presença e discussão da apresentação, sendo este facto originado por alguns aspetos que fogem ao nosso controlo. Dentro daquilo que se poderia objetivamente ter feito melhor, enquadra-se a marcação mais atempada da sessão de apresentação, assim como a sua divulgação num contexto de maior proximidade com os professores, na medida em que foi perceptível que alguns deles não sabiam quem seriam os seus principais promotores.

Foram ainda sugeridas algumas alterações ao nível dos procedimentos encetados e das propostas realizadas, quer no que diz respeito a alguns erros estatísticos (exclusão do desvio-padrão ou média de valores de escala de *Likert*), quer no que se refere à possível dificuldade na aplicação prática de algumas das propostas.

Na definição de um sentido de importância ou falta dela no que aos resultados diz respeito, foi possível perceber através dos vários momentos de conversa informal que esta sessão foi útil e abordou um tema pertinente e interessante na sua aplicação, sendo esperado um processo de continuidade no seu tratamento. Esta ideia foi igualmente corroborada pelas respostas dos presentes a um breve questionário de qualidade relativo à sessão e à sua temática, cujo nível médio se situou, em todos os itens, perto do valor máximo (4).

Em suma a realização deste estudo representou um importante contributo para a minha formação profissional. Considero também que, além do contributo pessoal, este estudo foi um contributo para o AEDFL e para a futura melhoria dos seus serviços e satisfação dos alunos.

4. O Papel de um Professor Inovador, Reflexivo e Dedicado

O papel de um Professor é mais do que transmitir conteúdos e aplicar avaliações. Um professor deve ser inovador, reflexivo e dedicado. Este deve manter-se em formação contínua e sistemática, com o objetivo da inovação e do aperfeiçoamento de atitudes, saberes e saber-fazer, bem como deve refletir sobre os valores que caracterizam as suas práticas (Onofre, 1996). De acordo com Schön (2000) é importante que o professor reflita sobre o seu ensino, fazendo assim uma autoaprendizagem por meio de análise e interpretação da sua própria atividade. Também as ideias de Dewey (1952) sobre a importância da reflexão na profissão docente fazem emergir a conceção de professor como agência reflexiva que em comunidade recria a escola ao serviço da democracia (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2008).

No decorrer deste ano de estágio compreendi a importância da formação contínua e do desenvolvimento profissional. Conceitos que parecem idênticos, mas que Formosinho (2009) distingue, associando a formação contínua a um processo de ensino/formação e considerando o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento. A construção do Plano Individual de Formação (PIF), que pode ser consultado no anexo 8, é um exemplo de formação, consiste num documento que incide sobre as necessidades de formação do professor. Todavia, foi com o PIF que consegui perceber, através das várias reflexões e balanços realizados, as minhas reais dificuldades e o modo como cresci ao longo do estágio pedagógico. Onofre (1996) também realça a importância deste documento ligado ao aspeto da supervisão, afirmando que toda a supervisão parte sempre de um diagnóstico de problemas e dificuldades, a partir do qual é possível estabelecer com validade as necessidades de formação. As maiores dificuldades, relacionadas com o processo ensino-aprendizagem encontram-se ao nível do planeamento, avaliação, instrução, organização e clima de aula (Teixeira & Onofre, 2009).

Assim, seguindo esta linha de pensamento, este capítulo tem como objetivo explicitar o meu papel como professor nas seguintes áreas: (1) – planeamento; (2) – avaliação; e (3) – condução do ensino (Instrução; Organização; Disciplina e Clima de aula). Para além disso, também pertence estabelecer a relação entre todas as áreas de intervenção no estágio pedagógico.

- ***A Importância do Planeamento***

Podemos definir planeamento como o processo de produção de um plano, com vista à estruturação do ensino e da aprendizagem (Januário, 1996), convertendo uma ideia ou propósito num curso de ação (Zabalza, 2000), atentando, entre outros fatores, na natureza da comunidade envolvente, nas infraestruturas disponíveis e nas características e necessidades dos alunos (Bom et al., 1990; L. Carvalho, 1994b; Siedentop, 1983; Zabalza, 2000). Este plano figura-se como um modelo racional com funções fulcrais de orientação e controlo do processo de ensino-aprendizagem, elo de ligação entre os objetivos imanentes do sistema de ensino — presentes nos programas da disciplina — e na sua realização prática (Bento, 1998).

De facto, o processo de planeamento foi algo necessário e fundamental para todas as áreas de estágio. Iniciando pela área 4 – Relação com a Comunidade – as questões de planeamento foram maioritariamente determinadas em conjunto com a Diretora de Turma, sendo que as atividades desenvolvidas tinham sempre que passar pela mesma. Contudo, tive a oportunidade de desenvolver o planeamento de uma atividade fora da escola – a visita à FMH – e perceber todos os processos que esta envolvia. Esta atividade verificou-se como o principal desafio de planeamento ao nível da área 4, sendo algo completamente diferente dos planeamentos das restantes áreas do estágio pedagógico. Para esta atividade foi necessário estabelecer o contacto com: (1) – a FMH, para pedir autorização para a visita e saber a disponibilidade dos espaços; (2) – a Direção da Escola, para pedir a aprovação da atividade, uma vez que esta não constava no planeamento anual de atividades; (3) – os docentes da turma, para saber a qual a melhor altura para realizar a visita, sendo que os alunos iriam perder um dia de aulas; (4) – com os encarregados de educação, para saber se autorizavam e se responsabilizavam pelos seus educandos durante a visita de estudo. Todo este processo de planeamento contribuiu para a minha formação, uma vez que, desconhecia os processos que eram necessários para a realização de uma visita de estudo.

Todavia, também realizei um planeamento ao nível das tarefas administrativas de acompanhamento à direção de turma. Este era um planeamento mais prático, que consistia na explicitação dos objetivos da atividade e da sua calendarização, sendo que, algumas atividades eram semanais e periódicas, não variando as minhas ações.

No que concerne ao planeamento da área 3 – Participação na Escola – este pode-se dividir em duas atividades principais: (1) – Ação de Formação aos Professores – que apresentou como objetivo alcançar a seguinte competência do guia de estágio: “concebe,

implementa e avalia uma ação de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola.”; (2) – Desporto Escolar na modalidade de Voleibol.

O desenvolvimento da ação de formação passou por duas etapas diferentes. Assim, a primeira Etapa referiu-se à escolha das matérias a abordar durante a formação. Devido à impossibilidade de realizar mais do que três matérias por formação, foi necessário reunir com o GEF para se selecionar, em conjunto, de acordo com as necessidades gerais de todos os professores, quais as matérias a abordar na formação. Só após várias reuniões é que se pôde decidir as matérias a abordar, e estas foram as seguintes: (1) – Luta Olímpica, (2) – Dança Moderna e (3) – Capacidades Motoras e Coordenativas. Estas modalidades foram selecionadas uma vez que eram matérias em que o GEF possuía um menor conhecimento do conteúdo e pedagógico também. Como refere Shulman (1987), o conhecimento do conteúdo relaciona-se com a matéria a ser ensinada e o seu domínio amplia e facilita as possibilidades da intervenção docente. Por sua vez, a falta deste conhecimento condiciona as tarefas dos professores na lecionação das matérias. Já o conhecimento pedagógico do conteúdo também é importante, pois refere-se à capacidade do professor transformar o seu conhecimento do conteúdo em formas que sejam pedagogicamente poderosas e adaptáveis às variações de capacidade e experiências apresentadas pelos alunos Shulman (1987). Siedentop (2002) citado por Marcon (2011) vem também reforçar a ideia de inter-relação do conhecimento do conteúdo e pedagógico do conteúdo, referindo não ser possível ter-se conhecimento pedagógico do conteúdo, sem o conhecimento do conteúdo.

A segunda Etapa referiu-se então à data de realização da formação. Para esta etapa apresentaram-se duas propostas ao GEF: (1) – a formação seria realizada num conjunto de três dias, com a duração de 180 minutos (60 minutos/dia/matéria), a ser realizado nos dias 12 de maio (Luta Olímpica) das 13:45h às 14:45h, no dia 19 de maio (Dança Moderna) das 13:45h às 14:45h e no dia 2 de junho (Capacidades Motoras e Coordenativas) das 13:45h às 14:45h. (2) – a formação seria realizada apenas em uma sessão de 90 minutos (30 minutos/matéria), a ser realizada no dia 2 de junho de 2016, das 15:00h às 16:30h. Sendo que, após a apresentação das duas propostas, o grupo decidiu-se pela segunda opção, devido à disponibilidade dos espaços e à disponibilidade pessoal de cada professor.

Quanto ao planeamento do DE este foi constituído por um Macro ciclo que englobou três períodos, com conteúdos bem definidos: (1) – Período Preparatório; (2) – Período Competitivo e (3) – Período de Transição. Tendo uma experiência pessoal mais ligada ao treino, a construção de planeamento para o DE não se revelou uma dificuldade. Aliás,

umas das vantagens era a familiaridade que tinha com os aspetos de treino de Voleibol, uma vez que pratiquei por muitos anos esta modalidade.

O objetivo do treino no Período Preparatório Geral passou por construir os alicerces da forma desportiva, e desenvolver os seguintes conteúdos:

- Capacidades motoras: resistência, força, velocidade, flexibilidade e coordenação;
- Desenvolvimento do nível técnico nos gestos;
- Estabelecimento dos objetivos a atingir nas competições.

Por sua vez, o objetivo do Período Preparatório Específico passou pela criação de condições ótimas de trabalho para um imediato estabelecimento da forma desportiva.

O Período Competitivo sucedeu ao Período de Preparação Geral e, foi uma fase de relativa estabilização e conservação da forma desportiva, com uma predisposição ótima para a competição. Nas idades com que trabalhei, a preparação (treinos) não deve ser realizada em função das competições, pelo contrário, as competições devem ser organizadas de acordo com o estágio de desenvolvimento das crianças, valorizando o jovem eclético e as aprendizagens que se adequam a cada etapa de desenvolvimento. Nesta fase, a preparação técnica, tal como em todo o planeamento anual, continuou a ser uma prioridade.

Por último, o Período de Transição teve como principais funções a prática de atividades recreativas através de desportos complementares, a correção de erros que persistiram após o final do Macrociclo e a promoção de emoções positivas que se verificaram ao longo do ano.

Tendo em conta os resultados obtidos pelos alunos, posso concluir que este planeamento resultou perfeitamente. A principal prioridade foi sempre o desenvolvimento do nível técnico dos alunos, uma vez que, neste escalão etário, era isso que fazia a diferença. Contudo, este planeamento foi sofrendo alterações ao longo do ano, mediante a prestação dos alunos nas competições, e por vezes no treino, de acordo com as necessidades e dificuldades que estes apresentavam. Por outro lado, algo que foi constante ao longo do ano, foi a instabilidade e imprevisibilidade do número de alunos por treino, o que me fez crescer como professor na adaptação do planeamento ao nível da construção de exercícios. Após o primeiro período, já tinha planeado um leque de exercícios de “substituição” de acordo com o número de alunos e espaço que tinha nos treinos.

Relativamente ao planeamento da área 2 – Investigação e Inovação Pedagógica – este foi sendo realizado tarefa a tarefa e em estreita ligação com a disciplina de

Investigação Educacional. Desta forma, as primeiras etapas de planeamento foram orientadas pelos docentes da disciplina, apresentando tarefas e objetivos com datas de entrega definidas. Assim, esta primeira etapa de planeamento foi de grande utilidade, uma vez que, no final do primeiro período o projeto do estudo já estava realizado – Anexo 9 – e nele constavam calendarizados todos os passos que se deveria realizar para a conclusão do estudo.

Porém, devido a alguns fatores, o planeamento do estudo foi sendo constantemente ajustado. O primeiro fator que atrasou o estudo, em grande escala, foi a validação dos questionários por parte da Direção da Escola. Por consequência, a aplicação dos questionários e resultante tratamento dos mesmos também foi atrasado. Por último, o segundo fator que originou também um grande ajustamento no estudo foi a pouca adesão dos professores da escola, no preenchimento do questionário *on-line*. A janela de tempo prevista para esta ação teve que ser aumentada por duas vezes, e recorrendo a diversas estratégias de divulgação. Ainda assim, as respostas obtidas foram inferiores às necessárias para o estudo, comprometendo o mesmo. Com isto procedeu-se mais uma vez a um ajustamento do próprio estudo e consequente planeamento.

De facto, este constante ajustamento do planeamento, e do próprio estudo, foram um dos pontos fracos, e a refletir numa próxima oportunidade de investigação-ação como futuro professor. Como refere Alarcão (2002), a investigação-ação, para além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade das suas dimensões, sustenta também a formação em grupo, contextualizada e ajuda a consolidar a força do coletivo que é o corpo profissional dos professores. Assim sendo, é preocupante perceber que as razões destes ajustamentos foram devidos aos docentes e à direção da escola.

Por último, no que toca ao planeamento relativo à área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem – encontramos hoje em dia, segundo o jargão técnico dos docentes de EF, dois grandes modelos de planeamento: planeamento por blocos e planeamento por etapas. Ambos se encontram tenuemente definidos e consubstanciados, sem que exista um corpo de literatura que aborde os modelos mencionados, bem como os respetivos efeitos sobre a aprendizagem. Rosado (2003) utiliza o termo de modelo de planificação por ciclos de atividades para se referenciar ao vulgo planeamento por blocos, que se define como um modelo que recorre ao tratamento sequencial/linear e concentrado de diversos blocos temáticos, com relativa independência entre si, que, por sua vez, são constituídos amiúde por uma única modalidade desportiva e por aulas monotemáticas, ou seja, respeitantes a uma só

modalidade ou matéria. No que concerne ao modelo de planificação por etapas, Rosado (2003) aponta para um modelo constituído por uma articulação interdependente de períodos do ano com contribuição singular para os objetivos anuais definidos (etapas), aquando da AI feita no início do ano, sendo necessárias no mínimo três etapas ao longo do ano: introdutória, de desenvolvimento e aprendizagem e de conclusão — sendo usualmente observadas as de avaliação inicial, aprendizagem e desenvolvimento e de desenvolvimento/consolidação. Por sua vez, estas etapas são compostas por diversas unidades de ensino — conjunto de sessões com semelhante critério unificador, seja este um conteúdo ou conjunto de objetivos específicos. As premissas e princípios base do último modelo mencionado constituem o cerne dos PNEF, e foi esse mesmo modelo que utilizei durante o estágio pedagógico.

A primeira tarefa de planeamento que realizei no estágio correspondeu à primeira Etapa – A Avaliação Inicial. Esta etapa é, para mim, a mais crucial de todas, uma vez que os seus objetivos orientam todos os processos de ensino-aprendizagem que o professor irá realizar com a turma. Na primeira etapa deste planeamento, efetuei um diagnóstico do nível dos alunos e um prognóstico individual para cada aluno, para cada matéria, com o fim de potenciar as aprendizagens de cada aluno. Isto permitiu-me definir, para cada aluno, objetivos diferentes e em tempos diferentes, para que cada um consiga desenvolver ao máximo as suas potencialidades, tendo em conta as suas necessidades de trabalho. A AI contribui ainda para que se possam tomar decisões de planeamento na turma, nomeadamente ao identificar as matérias prioritárias e aspetos críticos do seu desenvolvimento, indo de encontro ao exortado por Zabalza (2000) e Bento (1998) como medidas críticas do processo de planeamento. Esta AI serviu ainda o propósito de recolher dados para orientar a formação de grupos de nível dentro da turma e definir prioridades de desenvolvimento para etapas seguintes.

O planeamento da etapa foi tendo em conta três principais aspetos, que considerei relevantes: 1) – a rotação dos espaços da escola; 2) – a possibilidade de conjugação das matérias; 3) – o protocolo de avaliação inicial, quanto às matérias a serem observadas e aos níveis de cada uma.

Sendo esta a primeira Etapa de planeamento, foi necessário olhar para o ato de planear em três escalas, de forma a facilitar e orientar a condução do ensino e a consecução dos objetivos propostos. Assim, divido o planeamento em três níveis: (1) – Nível Macro (Planeamento das Etapas e Plano Anual de Turma); (2) – Nível Meso (Plano de Unidade de Ensino) e (3) – Nível Micro (Planos de Aula). A diferença entre estes níveis diz respeito ao grau de especificação e de desenvolvimento dos conteúdos, sendo

este crescente do nível 1 para ao nível 3. Assim, esta primeira Etapa, além de apresentar um nível de planeamento Macro (Anexo 10) também apresentou um nível Micro com os planeamentos de aula (Anexo 11). Estes últimos foram necessários, nesta primeira fase, para garantir uma orientação mais concreta e detalhada, ao nível da gestão do tempo, da gestão dos alunos e da instrução em cada aula.

Perante esta competência, a maior dificuldade passou por aprovar os documentos oficiais de avaliação sumativa e o PAI. Sendo o período de AI um período restrito apenas à primeira etapa de formação, esta foi definida imediatamente como uma prioridade de formação. Até porque, no processo de hierarquização das dificuldades presentes no PIF, as dificuldades de fácil superação devem ser trabalhadas em primeiro lugar. Para além disso, um aposto que considerei importante foi a supervisão pedagógica dos professores orientadores e dos colegas de estágio, pois com a ajuda deles foi possível superar as dificuldades encontradas em cada aula. Por outro lado, também a verificação do PAI, após a realização da AI, foi um aspeto que considerei relevante. Alguns exercícios, critérios e matérias não eram exequíveis tendo em conta alguns contextos como: o número elevado de alunos por turma; a inexistência de material para o atletismo; as dimensões dos ginásios. Assim, ainda durante o segundo período decidi reajustar novamente o PAI, para que no próximo ano este documento correspondesse mais à realidade. Projetando um futuro como professor de EF irei aplicar um planeamento de AI idêntico ao desenvolvido no período de estágio, tendo em conta, obviamente, as possibilidades de matérias, os materiais e os espaços disponíveis.

Após o período de AI foi possível reunir todas as informações necessárias para a construção do PAT - Anexo 12. Esta competência apresentou-se como uma dificuldade e, como tal, foi definida no PIF como uma competência prioritária na sua resolução. O problema identificado nesta competência não estava relacionado com a coerência nas decisões da unidade pedagógica, nem na diferenciação do ensino, nem na utilização dos dados recolhidos durante a AI. A principal dificuldade estava mesmo na construção propriamente dita do documento escrito. A necessidade de realizar um documento de forma cabal, fez com que este processo fosse demorado e falhasse na consecução dos objetivos previstos de entrega do documento. Esta dificuldade na elaboração e na manutenção da coerência entre os diversos documentos refletiu uma lacuna na minha formação inicial, e desta forma foram desenvolvidas várias estratégias para a sua recuperação. As diversas estratégias definidas no PIF serviram para obter maior conhecimento sobre esta competência e, após a realização dessas mesmas estratégias, consegui realizar um documento que me facilitou todo o processo de planeamento ao

longo do ano, garantido, de melhor forma, a coerência entre o processo de aprendizagem dos alunos.

Ao mesmo tempo que finalizava o PAT foi necessário realizar também o planeamento da segunda Etapa de aprendizagem. Após concluir a etapa de AI, deixei de utilizar os planos de aula e iniciei um planeamento mais operacional ao nível das Unidades de Ensino (PEU). Após várias reuniões com os orientadores, estes sugeriram que já não era necessário um planeamento tão pormenorizado, como nos planos de aula, sendo importante passar para o PUE. Os PUE apresentam informações mais operacionais que os Planos de Etapa (PE), no entanto são documentos mais simples e flexíveis que os planos de aula. Esta flexibilidade é focada por Zabalza (2000) como uma variável de sucesso de aplicação do planeamento, permitindo uma adoção de uma sequenciação complexa de conteúdos, favorecendo a já mencionada diferenciação do ensino, na medida em que permite ao professor visitar conteúdos previamente lecionados, indo ao encontro do ritmo dos alunos.

Posso concluir que o planeamento por etapas, e principalmente após a finalização do PAT, contribuiu para atingir os objetivos definidos, uma vez que, existiu uma progressão coerente, nas aprendizagens dos alunos, entre as unidades de ensino. O foco esteve sempre em potenciar as aprendizagens dos alunos, tanto dos alunos mais críticos, como dos alunos mais avançados. As unidades de ensino, tal como foram construídas (Anexo 13), apresentaram uma boa conjugação nas matérias, apresentando objetivos comuns entre as mesmas, potenciando a possibilidade de *transfer* entre as matérias. Por outro lado, esta organização permitiu-me estabelecer com os alunos uma rotina de aula, mais ou menos fixa, que fez aumentar a intensidade das aulas e a fluidez das mesmas.

O planeamento das etapas e consequentes unidades de ensino permitiram também atender aos diferentes ritmos de aprendizagens dos alunos. Ao longo do ano existiram momentos, em que determinados alunos ainda não tinham atingido os objetivos estabelecidos para atingir o sucesso em determinada matéria, e outros alunos que já tinham atingido esses mesmos objetivos. Assim, através do reajustamento das unidades de ensino e através das aulas politemáticas foi possível estabelecer grupos de nível, onde os alunos que já tinham atingido os objetivos propostos para uma matéria específica, podiam trabalhar outros objetivos de outra matéria, enquanto os alunos com mais dificuldades podiam continuar a trabalhar para atingir o sucesso. Este constante reajuste do processo de ensino-aprendizagem referido assenta na articulação interdependente das etapas (Rosado, 2003), possibilitando o aferir e alterar de objetivos

de etapa, para cada aluno e para cada matéria, com base nas informações recolhidas durante o decorrer das aulas, talhando-os às necessidades expressas (Bento, 1998).

O planeamento das etapas e das unidades de ensino eram sempre realizados tendo em conta os seguintes aspetos, que considerei relevantes: (1) – os resultados obtidos pelos alunos durante a etapa/unidade de ensino anterior; (2) – a rotação dos espaços da escola; (3) – o PAT, quanto às matérias prioritárias, e objetivos definidos.

Todavia, destes três aspetos, o sistema de rotação das instalações era o fator que mais condicionava o planeamento, uma vez que este teria que ser conforme os espaços disponíveis. Sendo que, a necessidade de prolongar uma matéria para a aula seguinte para dar continuidade à persecução de determinados objetivos e conteúdos podia ficar comprometida aquando da troca de espaços, definida no *roulement*. Assim, uma das estratégias utilizadas para combater esta condicionante foi a de olhar para os espaços como dotados de polivalência, ou seja, ter em consideração que num mesmo espaço era possível lecionar um conjunto de matérias, e não exclusivamente aquelas a que o espaço se destinava.

Ainda ao nível do planeamento existiram outras atividades de estágio que merecem reflexão. Uma dessas atividades foi a semana do Professor a Tempo Inteiro (PTI), na qual fui responsável pelo planeamento e lecionação de cinco turmas, durante uma semana (Anexo 14). Para esta atividade foi necessário realizar várias etapas, sendo a primeira, a escolha das turmas a lecionar. Uma vez que o objetivo desta atividade era passar pela experiência de lecionação a todos os ciclos de escolaridade, as escolhas das turmas tiveram como principal aspeto esta regra. A segunda etapa consistiu na observação das turmas, para ter algum conhecimento dos alunos e das rotinas que os professores responsáveis apresentavam. Só por último foi concretizado um planeamento para as aulas, de acordo com as matérias que os professores estavam a lecionar ou que gostariam de dar. Uma das vantagens desta atividade foi a abertura dos professores para as matérias e rotinas a serem utilizadas. Desta forma, utilizei os exercícios e rotinas aplicadas nas minhas aulas, adaptando obviamente ao número de alunos e ao ciclo de escolaridade. Todavia, as oportunidades de partilha de informação, com os professores responsáveis por cada turma, foram fundamentais para o sucesso desta atividade e para o crescimento como futuro professor.

Por último, importa referir outra atividade, a Lecionação ao primeiro ciclo. Esta atividade foi a atividade que menos impacto teve no meu estágio, uma vez que, já lecionava atividades de enriquecimento curricular numa outra escola. Sendo que tinha todas as bases e todo o planeamento para realizar uma aula, apenas mudou o contexto.

Aliás, no dia em que planeava fazer observação, foi o dia em que lecionei a aula, porque o professor responsável estava a faltar.

- ***Os Processos de Avaliação***

O conceito de “Avaliação” descreve um processo de recolha e interpretação de evidências com um propósito claro e inequívoco. Contudo, diversos autores apresentam conceitos distintos sobre a avaliação e sobre o seu propósito. Todavia, todo o processo inerente ao planeamento por etapas, descrito no capítulo anterior, potencia a sinergia entre a avaliação, com o propósito formativo e sumativo — tal como exortado por Harlen (2006) — na medida em que, permite ao professor estabelecer um juízo de valor sobre o desempenho dos alunos, em determinada tarefa, referenciando-se aos critérios e à progressão dos próprios alunos, por forma a decidir sobre quais serão os próximos passos na aprendizagem e qual a melhor forma para os efetivar, estabelecendo uma nova meta de aprendizagem no contínuo de aprendizagem do aluno prognosticado durante a AI. Este conjunto de questões permite que os alunos sejam classificados no final do primeiro e segundo períodos com base na consecução das metas intermédias para eles definidas, promovendo a ideia de progressão ao longo de todo o ano curricular (Araújo, 2007)

Como tal, um bom professor deve estar preocupado em concretizar e garantir um processo coerente da avaliação aos seus alunos. De acordo com Harlen & James (1997) e Harlen (2006) a distinção entre avaliação formativa (avaliação *para* as aprendizagens) e avaliação sumativa (avaliação *das* aprendizagens) está essencialmente dependente dos respetivos propósitos, dos momentos em que ocorrem e das utilizações dadas à informação recolhida. A avaliação *para* as aprendizagens tem o propósito de ajudar os alunos a aprender, ocorre durante os processos de ensino e aprendizagem e a informação recolhida é utilizada para regular e reorientar estes processos. Por outro lado, a avaliação *das* aprendizagens tem o propósito de fazer um balanço, uma súmula ou um ponto de situação, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer, após um determinado período de tempo de ensino.

Assim, foi necessário utilizar instrumentos de avaliação formativa inicial (Anexo 15), que me auxiliassem na recolha das evidências e na interpretação dessas mesmas evidências para estabelecer um juízo de valor. Esta competência foi atingida sem grandes dificuldades, uma vez que consegui criar um instrumento de avaliação inicial simples que me permitiu fazer diferenciação do ensino e definir as matérias prioritárias para o resto do ano. Neste aspeto, importa referir que, durante a primeira etapa de

formação, o primeiro passo para garantir um processo integrado e coerente de avaliação passou por reestruturar os documentos de avaliação sumativa da escola, sendo que estes não iam ao encontro do PNEF, e não apresentavam qualquer lógica e coerência entre as diferentes etapas de avaliação. Por consequência, tal como já foi referido no capítulo “Conflito para a Mudança”, também foram reestruturados os protocolos de avaliação sumativa, para que desta vez, estes tivessem orientados segundo as finalidades e objetivos definidos no PNEF e, por sua vez, de acordo com os novos documentos de avaliação sumativa. Importa referir que os aspetos de formação para garantir esta competência passaram por melhorar a capacidade de argumentação e defesa perante o GEF, para que dessa forma, fossem aprovados os documentos de avaliação. Outro aspeto importante foram as conferências e as reuniões com os professores de EF na obtenção das suas opiniões sobre os instrumentos aplicados e, possíveis sugestões de melhoria.

A pesquisa realizada nas últimas décadas tem evidenciado que as práticas deliberadas e sistemáticas de avaliação formativa contribuem para que todos os alunos aprendam melhor, com especial relevância para os que revelam mais dificuldades (Biggs, 1998; William, 1998; Fernandes, 2005, 2008; Harlen, 2006; James 1997; Perrenoud, 1999; Shepard, 2001, cit. in Fialho & Fernandes, 2011). Foi nesta linha de pensamento que criei a minha “Régua de Níveis”, instrumento que me auxiliou durante todo o processo de avaliação, e que ajudou os alunos nas suas aprendizagens. A minha principal preocupação passou por criar um documento dinâmico e interativo que se baseasse nos níveis do PNEF, e que focasse os alunos nos objetivos de planeamento. A “Régua de Níveis” foi um instrumento que esteve presente em todas as aulas garantindo a coerência nas aprendizagens dos alunos, servindo como avaliação formativa e também como um instrumento de autoavaliação dos alunos. Desta forma, não senti dificuldades em articular os vários processos de avaliação e, além disso foi possível focar os alunos para os objetivos e níveis do PNEF.

No que toca aos procedimentos de avaliação sumativa, estes foram articulados com as normas de referência para a definição do sucesso em EF. Com os reajustamentos dos documentos oficiais de avaliação, e com a criação de um instrumento de avaliação sumativa automático - (Anexo 2) - o processo de avaliação sumativa foi bastante simples e estritamente ligado com a avaliação formativa, que era realizada em cada aula.

Para além destes aspetos, em várias reuniões de grupo, falou-se sobre a importância de transmitir os resultados da avaliação formativa dos alunos aos seus encarregados de educação, para que estes acompanhassem de perto as suas aprendizagens e

dificuldades. Assim, no decorrer do segundo período realizei uma ficha de avaliação geral sobre as aprendizagens de cada um dos alunos - Anexo 16 - onde era explicado o processo de avaliação. Estas fichas apresentavam uma análise ao nível das três áreas do PNEF (1 – Atividades Físicas; 2 – Conhecimentos; 3 – Aptidão Física), em que em cada área eram descritos os pontos fortes e as dificuldades que os alunos apresentavam, bem como um conjunto de sugestões para os alunos ultrapassarem essas dificuldades.

Tendo em conta a importância da AI na disciplina de EF, também ao nível do DE achei importante realizar algo idêntico. Desta forma, no início do ano decidi fazer uma AI dos alunos segundo seis gestos técnicos: (1) – Serviço por Baixo; (2) – Serviço por Cima; (3) – Passe; (4) – Manchete; (5) – Remate; (6) – Deslocamentos. Cada gesto técnico foi avaliado numa escala de 1 a 5 pontos, sendo que cada ponto correspondia à execução correta de um indicador chave do gesto técnico executado. Para cada gesto técnico selecionei cinco indicadores de sucesso, por exemplo para o serviço por baixo os indicadores eram os seguintes:

- Orientação dos apoios para dentro do campo e para o alvo;
- Movimento pendular do braço hábil durante todo o movimento;
- A superfície que efetua o contacto com a bola é a palma da mão;
- Lançamento da bola a pequena altura;
- O ponto de aplicação da força é o centro da bola.

Este período de avaliação correspondeu a quatro treinos, e estes foram realizados sempre no início de cada período. Com os resultados desta avaliação obtinha o seguinte gráfico:

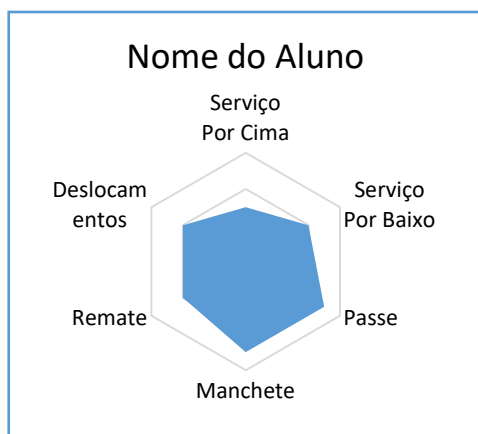


Gráfico 1 - Avaliação dos Gestos Técnicos.

Através deste, era possível identificar quais os gestos prioritários a trabalhar em cada aluno, e assim, realizar uma diferenciação do ensino ao nível dos exercícios.

Assim, por tudo o que foi explicado anteriormente, é possível compreender a importância da avaliação para o processo ensino-aprendizagem (Carvalho, 1994) Onde a recolha de informações é o primeiro passo para a tomada de decisão.

- **A Condução do Ensino**

Um bom professor deve ter a capacidade de conduzir o seu ensino de acordo com critérios de qualidade da gestão de aula, recorrendo ao uso de estratégias de ensino, das estruturas organizativas e dos procedimentos de otimização da instrução, disciplina e clima das aulas, para que a sua intervenção pedagógica junto dos alunos seja adequada.

O primeiro passo para garantir uma boa condução do ensino durante o ano de estágio foi a definição de uma rotina organizativa e a manutenção de uma estrutura de aula, mais ou menos, fixa. Como refere Onofre (1996), as dificuldades de organização devem ser superadas antes das dificuldades relacionadas com a preparação e avaliação das aulas e com as da área da instrução, clima ou disciplina, uma vez que, sem criar condições para que o professor tenha, e sinta que tem, o controlo organizativo da aula, não vale a pena insistir no desenvolvimento das outras competências. Assim, ao longo das etapas tive sempre grande atenção na gestão dos alunos, dos materiais e das estações de exercícios, que por sua vez facilitaram as aprendizagens dos alunos, potenciando o tempo útil de aula.

Uma das estratégias adotadas para ganhar tempo útil de aprendizagem, garantido sempre uma boa gestão espacial e material, foi a chegada antecipada à aula, que me permitia organizar os exercícios planeados, afixar as formações dos grupos de trabalho (Anexo 17) e preparar todo o material que era necessário para lecionar a aula. O bom planeamento dos exercícios e da conjugação das matérias também foi algo crucial para garantir uma boa gestão de aula, uma vez que, a maneira como os exercícios eram construídos possibilitava uma transição rápida. Por sua vez, a gestão do tempo de aula foi algo que controlei deste o início do ano, não se verificando como uma dificuldade. A principal dificuldade de organização sentida deveu-se ao elevado número de alunos por aula (28). Conseguir manter sempre em atividade estes 28 alunos foi um desafio constante ao longo do ano, mas conseguido. A gestão dos alunos foi um dos principais aspetos que trabalhei desde o início do ano, sendo que a formação de grupos é um processo chave para a diferenciação do ensino (Jacinto, Comédias, Mira, & Carvalho, 2001). Nas várias unidades de ensino utilizava diferentes formações de grupos, mas todas as formações tinham em conta os resultados obtidos na avaliação formativa realizada. A formação de grupos heterogéneos é aconselhada, porém a utilização de grupos homogéneos deve ser utilizada sempre que necessário (Ministério da Educação, 2001). A grande maioria das vezes, os grupos de trabalho eram heterogéneos, principalmente nas matérias individuais, uma vez que os alunos mais hábeis ajudavam os menos hábeis. Já nos desportos coletivos intercalava entre os grupos homogéneos e os

heterógenos, pois era necessário manter os alunos motivados nas situações de jogo, e manter os exercícios desafiantes e com alguma competição sendo que, por vezes, com a utilização de grupos homogêneos isso não era possível. Por outro lado, através da aplicação de diversos estilos de ensino, do controlo à distância e de vários exercícios organizados por estações, foi possível manter os alunos em atividade constante, mantendo uma elevada intensidade nas aulas. Contudo, a utilização e justificação dos estilos de ensino nem sempre foi conseguida em todas as aulas. Tratando-se o estágio de um período de experimentação, é normal falhar na aplicação de alguns estilos de ensino em certas matérias e conteúdo. Todavia, considero que estes erros foram muito importantes no processo de formação, uma vez que a aprendizagem é um processo que envolve o erro e a reflexão. Os momentos de reflexão sobre as aulas, as autoscopias e as conferências entre os estagiários, foram estratégias de extrema utilidade na melhoria desta competência. De facto, a supervisão pedagógica assume um papel muito importante na formação de qualquer professor.

O conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo que possuo em cada matéria e em cada estilo de ensino facilitou-me a aplicação dos diferentes estilos de ensino nas matérias, privilegiando assim as aprendizagens dos alunos. Se por um lado, o domínio do conhecimento do conteúdo específico amplia e facilita as possibilidades de intervenção do docente, a sua falta condiciona os caminhos pelos quais os futuros professores podem transitar para o seu ensino aos alunos. Altet (2001) e Rios (2002), citados por Marcon, (2011) admitem duas faces do conhecimento do conteúdo: uma é criada pelo próprio professor, e é para ele que tem de fazer sentido, sendo um conhecimento exclusivo da docência (conhecimento do conteúdo para ensinar) e a outra, tem como objetivo ser disponibilizada aos alunos, sendo para eles que necessita de fazer sentido (conhecimento do conteúdo a ser ensinado). Este conhecimento sobre a matéria é visto como um requisito fundamental para o desenvolvimento adequado do conhecimento pedagógico do conteúdo, uma vez que é dele que deriva o conteúdo a ser ensinado aos alunos. Desta forma, as minhas estratégias de formação passaram pelo estudo mais aprofundado dos estilos de ensino e das matérias que sinto maior dificuldade, como foi o caso da Dança. No final do ano, senti que consegui utilizar diversos estilos de ensino e justificar a utilização dos mesmos, bem como pude identificar que o controlo à distância e uma boa gestão da aula são aspetos fundamentais para o meu futuro enquanto professor.

Depois de resolvidas as dificuldades dentro dos processos de organização, pude então avançar para a resolução das dificuldades ao nível da instrução. Estas dificuldades,

como refere Onofre (1996), deverão ser abordadas primeiro que as dificuldades associadas à remediação da indisciplina ou à promoção de um clima relacional positivo. Na maioria dos casos, quando são garantidas a qualidade da instrução e de organização de uma aula, muitos dos problemas associados à indisciplina e ao clima de aula são resolvidos (Onofre, 1996)

No início do ano letivo, os procedimentos de informação sobre as atividades da aula, de modo a assegurar a sua compreensão pelos alunos, foram identificados como uma competência adquirida. Sentia-me à vontade nos momentos de transmissão de informação, na explicação dos objetivos aos alunos, na explicação dos exercícios, nas rotações e na estrutura das aulas. As minhas instruções foram realizadas maioritariamente de forma sucinta e clara, e sempre que possível com recurso à demonstração. Contudo, durante o decorrer das aulas da primeira etapa senti que devia melhorar alguns aspetos, para que esta transmissão de informação aos alunos fosse melhor compreendida por todos. Assim, através da supervisão pedagógica, das reflexões após aulas, observação vídeo-aula e comentários dos colegas, fui-me apercebendo de algumas lacunas e aspetos de melhoria, tais como: aumentar a utilização do questionamento após o período de instrução; direcionar o questionamento para os alunos que me parecem mais desatentos; melhorar a qualidade do *feedback*, sendo mais frequente à distância e melhorando a sua pertinência. Para estas dificuldades foram delineadas, no PIF, algumas estratégias como: o estudo autónomo das matérias; o treino dos passos básicos nas matérias de Dança; os períodos de formação mútua entre o grupo de estágio e a participação em aulas de Dança. Só esta última estratégia de formação é que não foi possível realizar, devido ao escaço tempo livre. Contudo, as realizações das restantes estratégias foram bastante importantes na minha formação e em especial na matéria de Dança, cuja dificuldade era maior. Após a superação das dificuldades sentidas durante a primeira etapa, durante a segunda etapa surgiram novas dificuldades que, até então, não tinham sido sentidas anteriormente, tais como: a quebra de raciocínio sempre que um aluno chegava atrasado; a articulação de certas palavras; a pronúncia/sotaque de certas palavras que influenciava a compreensão dos alunos e a sua atenção; e por vezes a não demonstração nos locais de prática. Desta forma, durante a segunda etapa de formação, a prioridade passou por colmatar as dificuldades enunciadas em cima. Recorrendo às diversas conferências – atividades que têm por base a troca de opiniões entre o formando e o formador, com vista à clarificação do conhecimento, sentimentos, valores e comportamentos que caracterizam a atitude e a capacidade do formando face ao conteúdo da formação, nas diferentes etapas de

evolução (Onofre, 1996) – foi possível definir estratégias para colmatar as várias dificuldades apresentadas. Por exemplo: a estruturação de uma rotina de chegada para os alunos atrasados funcionou muito bem, melhorando a dificuldade de quebra de raciocínio; o planeamento da instrução minutos antes da aula começar também foi um ponto forte para melhorar a construção frásica e a correta articulação das palavras.

No que respeita aos procedimentos de acompanhamento ativo da atividade de aprendizagem dos alunos, nomeadamente as estratégias de observação/diagnóstico e formas de *feedback* pedagógico, obtendo elevados níveis de empenho e motivação dos alunos na aprendizagem, a principal prioridade de formação passou por melhorar e obter maior conhecimento das matérias em que sinto mais dificuldades, a Dança. Sinto que sou um professor eclético, e que isso me facilita nas estratégias de observação, no *feedback* pedagógico e, por consequência, na obtenção de elevados níveis de empenho dos alunos. O meu posicionamento foi melhorando ao longo das aulas, à medida que as estruturas e rotinas de trabalho foram sendo consolidadas. De facto, consolidar uma boa rotina de aula, em conjunto com um bom conhecimento sobre a matéria, facilita a função de um professor na transmissão de *feedback* e na observação da prática dos alunos. O aspeto da motivação para esta turma foi sempre considerado uma prioridade. Apesar dos alunos se apresentarem bastante motivados para a prática, considero importante continuar e manter elevados níveis de empenho e motivação dos alunos, porque assim é possível potenciar as suas aprendizagens. Deste modo, aproveitando as minhas dificuldades na matéria de Dança, como um aspeto de formação pessoal e como estratégia de motivação e aprendizagem para os alunos, os primeiros dez minutos de cada aula eram dedicados a coreografias de vários tipos de Dança.

Com o estabelecimento das regras de funcionamento em conjunto com os alunos, logo no início do ano letivo, a turma raramente, ou nunca apresentou comportamentos impróprios. A turma e todos os alunos, sem exceção, apresentavam um comportamento exemplar, não sendo necessário intervir na remediação de comportamentos inapropriados. Contudo, mantive sempre uma postura de prevenção com esses mesmos comportamentos, não facilitando no incumprimento das regras estabelecidas. Todavia, sendo que as minhas aulas eram lecionadas sempre às 8h30m, a principal prioridade foi combater a chegada dos alunos no tempo de tolerância definido (dez minutos), utilizando para isso, jogos e atividades chamativas no início das aulas.

A promoção de um bom clima de aula foi um dos objetivos pré-estabelecidos e conseguido logo desde a aula de apresentação, sendo que a relação próxima com os alunos facilitou todo esse processo. A criação de jogos, de atividades de competição, de

períodos de trabalho intensivo, de desafios, momentos de descontração e piadas, fez com que a turma criasse laços fortes entre os alunos, os alunos e o professor e os alunos e as matérias. Pareceu-me que este clima se deveu à minha capacidade de transmissão do conhecimento, do respeito que apresentei pelos alunos, pela minha dedicação ao ensino e pela preocupação constante nas aprendizagens individuais de cada um. A principal prioridade de formação ao longo das etapas passou pela criação de exercícios em que fosse possível fazer a diferenciação do ensino através de variantes de dificuldade e/ou facilidade.

A capacidade de adaptação no decurso da aula é um dos meus pontos fortes. Durante as aulas tive a capacidade de alterar os exercícios sempre que estes não estavam ajustados às capacidades dos alunos. Contudo, esta capacidade também se deveu ao facto de muitas vezes planear antecipadamente exercícios de substituição nas unidades de ensino, prevenindo a possibilidade destes acontecimentos. A boa capacidade de gestão deveu-se ao conhecimento do conteúdo sobre as matérias e sobre o ensino da EF. Tal como aconteceu na primeira etapa de formação, durante a segunda etapa, consegui melhorar a capacidade de identificar os desajustamentos das tarefas de aprendizagem à prestação dos alunos, ajustar os exercícios às capacidades dos mesmos e manter exercícios de substituição nos planos de unidade de ensino.

Por último, importa referir que os processos de observação e análise se revelam uma ferramenta muito útil nos aspetos de formação. Observar as aulas dos meus colegas permitiu-me olhar para outros objetivos, outras dificuldades e contextos, apercebendo-me de alguns aspetos a melhorar para a minha futura formação como professor.

5. Conclusão

Efetivamente, o estágio pedagógico revelou-se a etapa de formação mais importante e fundamental da minha vida futura como profissional de EF. De facto, as experiências que este me proporcionou foram muito positivas. Permitiu-me adquirir e desenvolver competências fundamentais para todo o processo de ensino-aprendizagem, como as questões de planeamento, de organização e de avaliação, essenciais para potenciar as aprendizagens dos alunos.

A partilha de experiências e de conhecimentos revelaram-se como a chave para uma ação pedagógica eficaz. Durante o ano letivo, confrontei-me com diversas dificuldades nas várias áreas de intervenção, dificuldades estas que foram superadas com recurso a

diversas estratégias e a uma excelente supervisão pedagógica, melhorando assim a minha capacidade de análise, reflexão e compreensão do ensino.

Arrisco-me a dizer que tive a melhor turma do AEDFL, as experiências de ensino que tive com todos os alunos foram todas elas positivas e motivadoras, o que me permitiu desenvolver vários projetos e experimentar novas ideias. A relação professor-aluno foi algo importante durante este ano de estágio e algo que desenvolvi com naturalidade. Os contactos com os alunos ultrapassaram-se para lá das barreiras da escola, com o convívio nos diversos projetos desenvolvidos no âmbito da área 4. Sinto que os alunos me viam como um professor, como um diretor de turma, mas também me viam como um amigo, algo que considero bastante importante e gratificante. Ainda hoje, mantenho o contacto com alunos, sendo muitas vezes solicitado para tirar dúvidas, ou para combinar jogos.

A experiência do DE foi algo que me marcou, mais uma vez pela relação que estabeleci com os alunos. A minha experiência na modalidade foi importante para eles, sendo que me viam como um exemplo a seguir. Os conhecimentos partilhados com a orientadora do DE foram de grande valia para a minha formação como futuro professor. Para além disso, também ao nível do DE mantive o contacto com os alunos, auxiliando, ainda neste momento, o grupo nas competições escolares, visitando-os em alguns treinos.

A mudança e o conflito foi um dos temas que mais gostei de desenvolver no período de estágio pedagógico. A minha crença de que para existir mudança é necessário provocar uma necessidade e/ou um conflito foi comprovada através das várias conquistas realizadas. Neste tema, também importa referir a forte legitimação de educação física realizada nas reuniões de avaliação com os encarregados de educação. Sendo o estágio um lugar tão privilegiado para implementação da mudança, aproveitei todos os momentos para legitimar a educação física, na tentativa de provocar alguma mudança no estado atual da disciplina.

Por último, importa referir que todas as conquistas e aprendizagens obtidas se deveram muito aos meus colegas. Juntos formámos um grupo extremamente dinâmico, apoiámo-nos nos pontos mais fortes de cada um para ultrapassar aqueles que sentíamos maiores dificuldades e enfrentámos todos os problemas e tarefas de estágio em conjunto.

6. Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2002). Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: que novas funções supervisivas? Em *A sua visão na formação de professores I: da sala à escola*. (pp. 212–238). Porto: Porto Editora.
- Anderson, D. L., & Graham, A. (2015). Improving student wellbeing: having a say at school, School Effectiveness and School Improvement. *Social Indicators Research*.
- Araújo, F. (2007). Avaliação e gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim SPEF*, (32), 121–133.
- Araújo, S. B., & Andrade, F. (2008). Da participação convencionada à participação efectiva: um estudo de caso alicerçado na escuta da criança em contexto de educação de infância. Em *A Escola Vista pelas Crianças* (pp. 95–116). Porto: Porto Editora.
- Bain, L. (1990). Physical education teacher education. Em *W. R. Houston (Ed.), Handbook of research on teacher education*. (pp. 759–781). New York: Macmillan.
- Batista, F., Santos, D. A., Silva, A. M., Mota, J., Santos, R., Vale, S., & Sardinha, L. B. (2012). Prevalence of the portuguese population attaining sufficient physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, (44), 466–473.
- Bento, J. O. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (2ª Edição). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., ... Costa, F. (1990). A Elaboração do projecto de Programas de Educação Física. *Revista Horizonte*, VI(35).
- Canário, R. (1998). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, (10/11), 135–151.
- Carvalho, L. M. (1992). *Clima de Escola e Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- Casas, F., Bălăţescu, S., Bertran, I., González, M., & Hatos, A. (2013). School Satisfaction Among Adolescents: Testing Different Indicators for its Measurement and its Relationship with Overall Life Satisfaction and Subjective Well-Being in Romania and Spain. *Social Indicators Research*, 111.
- Clemente, F. M. (2013). Perfil de liderança do diretor de turma e problemáticas associadas. *Exedra Revista Científica*, (7).
- Costa, J. A. (2003). PROJECTOS EDUCATIVOS DAS ESCOLAS: UM CONTRIBUTO PARA A SUA (DES)CONSTRUÇÃO. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1319–1340.
- Coutinho, M. S. (1998). *O Papel do Diretor de Turma na Escola Atual*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smiles, R., & Mujtaba, T. (2006). Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. *Department for Education and Skills Publications*, (743).
- Donnelly, J. E., Greene, J. L., Gibson, C. A., Smith, B. K., Washburn, R. A., Sullivan, D. K., ... Williams, S. L. (2009). Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): a randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive medicine*, 49(4), 336–341. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022>
- Esteban-Cornejo, I., Tejero-Gonzalez, C. M., Sallis, J. F., & Veiga, O. L. (2015). Physical activity and cognition in adolescents: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2014.07.007>

- Favinha, M. (2010). Gestão intermédia nas escolas portuguesas - o caso do diretor de turma e a mediação da coordenação curricular no conselho de turma. *Ensino Em-Revista*, (17), 177–201.
- Favinha, M., Góis, M. H., & Ferreira, A. (2012). A importância do papel do Director de Turma enquanto gestor de currículo. *CIEP*.
- Ferro, N. (2014). Desporto Escolar na Europa. O Desporto Escolar em Portugal. *Revista Diversidades*, (45), 10–21.
- Fialho, N., & Fernandes, D. (2011). Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*, 3(8), 168–191.
- Finnish Board of Education. (2005). Student Satisfaction Questionnaire Test Version.
- Flores, A. (2005). Teachers' views on recent curriculum changes: Tensions and challenges. *The Curriculum Journal*, 16, 401–413.
- Flores, A., & Day, C. (2006). Experienced Teachers Reflecting on Challenging Situations in School. *Creative Education*, 7(9).
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas). Porto: Porto Editora.
- Fullan, M. (2007). *The NEW Meaning of Educational Change*. London: Routledge.
- Goddard, Y., Goddard, G., & Tschannen-Moran, M. (2011). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *The teachers college record*, (109), 877–896.
- Gottfredson, L. S., & Deary, I. J. (2004). Intelligence Predicts Health and Longevity, but Why? *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 1–4.
<https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301001.x>

- Haapala, E. (2012). Physical Activity, Academic Performance and Cognition in Children and Adolescents. A Systematic Review. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 4(1), 53–61.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. *Assessment and learning*, 103–118.
- Harlen, W., & James, M. (1997). Assessment and Learning: Differences and Relationships between Formative and Summative Assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, (4), 365–379.
- Haynes, S. N., Richard, D. C. S., & Kubany, E. S. (1995). Content validity in psychological assessment: a functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238–247.
- Hellison, D. (2010). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity-3rd Edition*. Champaign: Human Kinetics.
- Howey, K. R., & Vaughan, J. C. (1983). Current patterns of staff development. Em *Staff development (82nd Year-book of the National Society for the Study of Education)*. (pp. 92–117). Chicago: University of Chicago Press.
- Januário, C. (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Lees, C., & Hopkins, J. (2013). Effect of Aerobic Exercise on Cognition, Academic Achievement, and Psychosocial Function in Children: A Systematic Review of Randomized Control Trials. *Preventing Chronic Disease*, 10. <https://doi.org/10.5888/pcd10.130010>
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., & Martins, F. (2010). O currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: Representações dos autores e (Re)interpretações dos professores. Em *I Encontro Nacional de Jovens Investigadores em Educação: Desafios Teóricos e Metodológicos*. Aveiro: CIDTFF - Universidade de Aveiro.

- Lima, J. Á. (2002). *As culturas colaborativas nas escolas - estruturas, processos e conteúdos*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo Garcia, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: Passado e Futuro. *Sísifo-Revista de Ciências de Educação*, (8).
- Marcon, D. (2011). *Construção do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo dos futuros Professores de Educação Física*. (Dissertação de Doutoramento.). Universidade do Porto. Faculdade de Desporto.
- Marcondes, I., & Flores, A. (2014). O auto-estudo e as abordagens narrativo-biográficas na formação de professores. *Educação PUCRS*, 37, 297–306.
- Marques, R. (2002). *Valores éticos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, F. (2012). *O currículo das Ciências Físicas e Naturais na perspetiva docente. Saberes profissionais e possibilidades de ação*. (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Martins, M. (n.d.a). Programa da unidade curricular Formação de Professores.
- Martins, M. (2014). *Autoeficácia e Qualidade de Ensino em Professores Estagiários de Educação Física e Desporto Escolar* (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Martins, M., Onofre, M., & Costa, J. (2014). Experiências de formação que tornam o futuro professor de educação física mais confiante no início do estágio. *Boletim SPEF*, (38), 27–43.
- Messina, G. (2001). Mudança e Inovação Educacional: Notas para reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, (113), 225–233.
- Ministério da Educação. (2001). Programa Nacional de Educação Física.
- Ministério da Educação. (2003). Documento orientador do desenvolvimento do desporto escolar. Jogar pelo futuro.
- Ministério da Educação e Ciência. (2013). Programa do Desporto Escolar.

- Ministério da Educação, & Formosinho, J. (2000). Educação para todos : O ensino primário : de ciclo único do ensino básico a ciclo intermédio da educação básica. Lisboa: Ministério da Educação.
- Murray, N. G., Low, B. J., Hollis, C., Cross, A. W., & Davis, S. M. (2007). Coordinated school health programs and academic achievement: a systematic review of the literature. *The Journal of School Health*, 77(9), 589–600.
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2007.00238.x>
- Noffke, S. (2010). *Revisiting the professional, Personal and Political Dimensions of Action Research*. London: SAGE.
- Norris, E., Shelton, N., Dunsmuir, S., Duke-Williams, O., & Stamatakis, E. (2015). Physically active lessons as physical activity and educational interventions: A systematic review of methods and results. *Preventive Medicine*, 72C, 116–125.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.12.027>
- Nóvoa, A. (1992). *Para uma análise das instituições escolares*. Lisboa: D. Quixote.
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. Em *Os professores e sua formação* (pp. 15–33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2008). Prefácio: A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. Em *A Visão panorâmica da Investigação-Ação* (pp. 7–14). Porto: Porto Editora.
- Oliver, D., Hipp, K., & Huffman, J. (2003). Professional learning community assessment. Em *Reculturing schools as professional learning communities*. (pp. 66–74). Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Onofre, M. (1996). A supervisão pedagógica no contexto da formação didática em Educação Física. Em *Formação de professores de Educação Física. Conceções, investigação, prática*. (pp. 75–118). Lisboa: Edições FMH.

- Onofre, M., & Jardim, M. (2008). The self-efficacy of preservice physical education teachers' and its sources. *Paper presented at the 13th Annual Congress of the European College of Sport Science, Estoril, Portugal.*
- Pajares, M. (1992). Teachers Beliefs and Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct., *62*(3), 307–332.
- Pescatello, L. S., & American College of Sports Medicine. (2014). *ACSM's guidelines for exercise testing and prescription*. Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins Health.
- Physical Activity Guidelines Advisory Committee. (2008). *Physical Activity Guidelines Advisory Committee Report*. Washington, DC.
- Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: a systematic review of the literature. *Preventive Medicine, 52 Suppl 1*, S10-20.
<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>
- Reed, J. A., Einstein, G., Hahn, E., Hooker, S. P., Gross, V. P., & Kravitz, J. (2010). Examining the impact of integrating physical activity on fluid intelligence and academic performance in an elementary school setting: a preliminary investigation. *Journal of Physical Activity & Health, 7*(3), 343–351.
- Rocha, L., Mira, J., Guimarães, M., & Comédias, J. (2010). Documento de Apoio à Organização Curricular e Programas de EF.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada: conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Rosado, A. (2003). Conceitos básicos sobre planificação didática. Em V. Ferreira (Ed.), *Pedagogia do desporto - estudos 7* (pp. 27–47). Lisboa: Edições FMH.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.

- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1).
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education* (2^a ed.). Palo Alto: Mayfield.
- Teixeira, M., & Onofre, M. (2009). Dificuldades dos professores estagiários de educação física no ensino. Sua evolução ao longo do processo de estágio pedagógico. Em *X Symposium Internacional Sobre el Practicum Y las Prácticas en Empresas en la Formación Universitária* (pp. 1159–1170). Vigo y A Corunã: Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitária (AIDU), Universidades de Santiago de Compostela.
- Trudeau, F., & Shephard, R. J. (2008). Physical education, school physical activity, school sports and academic performance. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5(1), 10. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-5-10>
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5^a ed.). Porto: ASA.

7. Legislação Consultada

- Decreto-Lei n.º 95/91, de 26 de fevereiro. Regime Jurídico da Educação Física e Do Desporto Escolar. Lisboa
- Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. *Diário da República*, – I Série-A – n.º 202. Ministério da Educação. Lisboa.
- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República* – I Série-A – n.º 201. Ministério da Educação Lisboa.
- Decreto regulamentar n.º 10/99, de 21 de julho. *Diário da República*, I SÉRIE-B – n.º 168. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho normativo n.º 13-A/2012, de 5 de julho. *Diário da República*, 2.^a série – n.º 109. Ministério da Educação e da Ciência. Lisboa.